



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

GEYSE ARAUJO FERREIRA

**MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS: A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO PARA O ENEM**

Uberlândia MG
2026

GEYSE ARAUJO FERREIRA

**MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS: A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO PARA O ENEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de doutora em estudos linguísticos. Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maíra Sueco
Maegava Córdula

Uberlândia MG
2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F383 2026	Ferreira, Geyse Araujo, 1979- Mediação no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para surdos [recurso eletrônico] : a produção de texto dissertativo-argumentativo para o ENEM / Geyse Araujo Ferreira. - 2026. Orientadora: Maíra Sueco Maegava Córdula . Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.249 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. , Maíra Sueco Maegava Córdula, 1977-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese- PPGEI				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de 2026	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12213ELI009				
Nome do Discente:	Geyse Araújo Ferreira				
Título do Trabalho:	O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos: a produção de texto dissertativo-argumentativo por meio da plataforma Moodle				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Oralidade e escrita nos materiais didáticos para o ensino de língua na/para a diversidade linguística				

Reuniu-se, na sala 213, bloco U, campus Santa Mônica, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação e Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Isadora Valencise Gregolin (UFSCar); Maria Eunice Barbosa Vidal (UFTM); José Carlos de Oliveira (UFU); Fernanda Costa Ribas (UFU), e Maíra Sueco Maegava Córdula - (UFU), orientadora da candidata.

Iniciados os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Isadora Valencise Gregolin, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Eunice Barbosa Vidal, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7093540** e o código CRC **F90E17DB**.

Referência: Processo nº 23117.011922/2026-88

SEI nº 7093540

Dedico este trabalho, com profundo respeito e carinho, às pessoas da comunidade surda, na esperança de que ele possa contribuir para a construção de um verdadeiro bilinguismo, no qual Libras e Português coexistam de forma significativa e enriquecedora na educação na vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço sempre a **Deus** por ter me conduzido ao caminho certo, concedendo-me força, sabedoria e discernimento. Sua presença constante fortaleceu-me nos momentos de incerteza e deu-me forças para enfrentar desafios, perseverar diante das dificuldades e jamais desistir dos meus ideais. Foi Ele quem me guiou, renovando minha fé e me estimulando a cada etapa dessa trajetória. Hoje, ao concluir esta jornada tão significativa, reconheço que cada conquista foi possível graças à Sua graça e amor infinito, que sempre me sustentaram.

Às minhas amadas **madrinha Clérída** e **avó Terezinha**, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional, pelo carinho e pela compreensão. Cada palavra de incentivo, cada gesto de amor e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu seguisse em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Sem vocês, essa caminhada não teria sido a mesma. Obrigada por acreditarem em mim e por serem meu alicerce em todos os momentos.

Ao meu marido **Hely**, por caminhar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo-me apoio, paciência, compreensão e incentivo.

À minha filha amada **Alyce**, razão da minha vida e maior inspiração, agradeço pelo amor imenso, pela paciência nos momentos que precisei me ausentar e pelo brilho no olhar que sempre me motivou a seguir em frente. Que este caminho trilhado sirva como exemplo de dedicação e persistência, mostrando que todo esforço vale a pena.

Às minhas amigas Fabiana Marquez, Michele Karoline, Nayara Nunes, Jéssica, Eliamara e aos demais amigos e amigas, agradeço imensamente pela compreensão diante das distâncias impostas pela vida acadêmica.

As minhas amigas Cléria e Rochele, que tive a alegria de conhecer durante nosso trabalho no EaD, meu sincero agradecimento. Ao longo desse percurso, construímos não apenas parcerias acadêmicas, mas também uma amizade verdadeira que tornou cada desafio mais leve e cada conquista ainda mais especial. Sou grata por cada conversa, apoio e risada compartilhados.

À minha querida madrinha e amiga Márcia Lima, minha imensa gratidão, do fundo do coração, por ter me conduzido a essa profissão, por me apresentar à Libras, por despertar em mim o amor por ser professora e, acima de tudo, por sua amizade.

Agradeço também à Marisa Dias Lima pelo convite e pela confiança em meu trabalho ao me integrar à equipe do curso de aperfeiçoamento, onde pude atuar

profissionalmente e adquirir importantes experiências na área de Educação de Surdos e em Educação a Distância (EaD).

À minha orientadora, professora **Maira**, minha sincera gratidão pela dedicação, pela paciência e pelos ensinamentos valiosos ao longo desta jornada. Seu apoio, seu incentivo e sua orientação foram fundamentais para que eu pudesse crescer academicamente e superar os desafios desta caminhada.

À direção do DLLP e aos meus colegas da UFTM pelo apoio concedido durante meu afastamento.

Agradeço aos intérpretes da Universidade Federal de Uberlândia pelo apoio, profissionalismo e dedicação ao longo da minha trajetória acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e da banca de defesa de doutorado, Prof. José Carlos de Oliveira e Prof.^a Fernanda Costa Ribas, bem como aos membros da banca de defesa de doutorado, Prof.^a Maria Eunice Barbosa Vidal e Prof.^a Isadora Valencise Gregolin, pela valiosa contribuição, críticas construtivas e pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho. Sou profundamente grata pelo apoio e pelo enriquecimento intelectual proporcionados ao longo deste processo.

A todos os demais, expresso minha gratidão mais genuína e profunda, de coração.

RESUMO

Desde 2017, existe uma versão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adaptada para candidatos surdos, usuários de Libras como primeira língua (L1). Apesar disso, observa-se a baixa presença de estudantes surdos na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Esta pesquisa, desenvolvida a partir de um curso de extensão da UFTM intitulado “Produção de texto para surdos”, tem como objetivo geral compreender o processo de ensino e aprendizagem de participantes surdos na produção de texto dissertativo-argumentativo, conforme o modelo exigido pelo ENEM, em língua portuguesa, por meio de uma proposta desenvolvida em uma plataforma *Moodle*. Como objetivos específicos, buscou-se identificar aspectos pertinentes da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo presentes nas produções escritas por participantes surdos do curso; problematizar o processo de aprendizagem de texto dissertativo-argumentativo diante dos desafios apresentados pelos participantes surdos; e analisar a percepção dos participantes surdos sobre aprendizagem de produção de texto dissertativo-argumentativo. De abordagem qualitativa e interpretativista, esta pesquisa empregou como instrumentos de coleta de dados uma entrevista inicial antes de realizar o curso, atividades de produção escrita, diário de bordo e uma entrevista final realizada após o término do curso. Participaram da pesquisa estudantes surdos com ensino médio completo ou em andamento, que concluíram integralmente as atividades propostas. Os dados revelaram que a maioria apresentou contato tardio com a Libras, pouca mediação por intérpretes e reduzidas práticas de leitura e escrita ao longo da escolarização, fatores que impactaram a aprendizagem do português como segunda língua e geraram insegurança na produção textual. As análises das produções escritas indicaram desafios recorrentes na organização estrutural do texto, na formulação da tese, na articulação de argumentos e na inserção de evidências, bem como marcas de interlíngua decorrentes da influência da Libras. Tais resultados evidenciam que o desenvolvimento da escrita requer tempo ampliado de prática, mediação linguística em Libras, *feedback* contínuo e oportunidades de reescrita. Por outro lado, a interação entre participantes e professores em Libras, o uso de recursos multimodais, materiais visuais e momentos síncronos e assíncronos no ambiente virtual favoreceram maior participação, compreensão dos conteúdos e avanços graduais na produção textual, observados pela ampliação das informações, inclusão de títulos, uso de dados concretos e maior organização de texto. Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas bilíngues, da formação continuada de professores e da centralidade da Libras como língua de instrução, comunicação e mediação do conhecimento, de forma a contribuir para a área de pesquisa da Linguística Aplicada, na medida em que traz reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, considerando a acessibilidade via LIBRAS e uso de plataformas virtuais de aprendizagem, o papel de mediação do professor e a relevância da trajetória escolar dos estudantes surdos..

Palavras-chave: texto dissertativo-argumentativo; educação de surdos; língua portuguesa como L2; ENEM.

ABSTRACT

Since 2017, there has been a version of the National High School Exam (ENEM) adapted for deaf candidates who use Brazilian Sign Language (Libras) as their first language (L1). Despite this, there is still a low presence of deaf students at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). This research, developed from an extension course offered by UFTM entitled “*Text Production for Deaf Students*,” aims to understand the teaching and learning process of deaf participants in the production of argumentative texts, according to the model required by ENEM, in Portuguese, through a proposal developed on the Moodle platform. The specific objectives were to identify relevant aspects of the structure of an argumentative text present in the written productions of deaf participants in the course; to discuss the learning process of argumentative writing in light of the challenges presented by the deaf participants; and to analyze the participants’ perceptions regarding the learning of argumentative text production. Adopting a qualitative and interpretivist approach, this study employed the following data collection instruments: an initial interview conducted before the course, written production activities, a diary, and a final interview conducted after the end of the course. The participants were deaf students who had completed or were currently attending high school and who fully completed the proposed activities. The data revealed that most participants had late contact with Libras, limited mediation by interpreters, and reduced reading and writing practices throughout their schooling. These factors affected their learning of Portuguese as a second language and generated insecurity in textual production. Analyses of the written productions indicated recurring challenges in the structural organization of the text, in the formulation of the thesis statement, in the articulation of arguments, and in the inclusion of evidence, as well as interlanguage features resulting from the influence of Libras. These results indicate that the development of writing skills requires extended time for practice, linguistic mediation in Libras, continuous feedback, and opportunities for rewriting. On the other hand, interaction between participants and teachers in Libras, the use of multimodal resources, visual materials, and synchronous and asynchronous moments in the virtual environment promoted greater participation, improved comprehension of the content, and gradual progress in textual production. Such progress was observed through the expansion of information, the inclusion of titles, the use of concrete data, and better textual organization. The results reinforce the importance of bilingual pedagogical practices, continuous teacher education, and the central role of Libras as a language of instruction, communication, and knowledge mediation. This study contributes to the field of Applied Linguistics by offering reflections on the teaching of Portuguese to deaf students, considering accessibility through Libras and the use of virtual learning platforms, the mediating role of the teacher, and the relevance of the educational trajectory of deaf students.

Keywords: argumentative text; deaf education; Portuguese as a second language; ENEM.

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DIPEBS	Diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos
DLLP	Departamento de Linguística e Língua Portuguesa
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LabLibras	Laboratório de Libras
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SD	Sequência Didática
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIEX	Sistema de Informações de Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Aparelho auditivo.....	18
Figura 2 - Jornal PIBID INFORMA, ano 3, n. 2.....	22
Figura 3 - Sinal “TER”.....	41
Figura 4 - Sinais “SENTAR” e “CADEIRA”.....	42
Figura 5 - Códigos QR para acesso gratuito a vídeos para melhor compreensão dos sinais “SENTAR” e “CADEIRA”.....	43
Figura 6 - Verbo “GOSTAR”.....	45
Figura 7 - Verbo “RESPONDER”.....	46
Figura 8 - Verbo “RESPONDER-ME”.....	46
Figura 9 - Verbo “IR”.....	46
Figura 10 - Sentença “COLOCAR-BOLO-FORNO”.....	47
Figura 11 - Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de 1875.....	49
Figura 12 - Captura de tela de avaliação em Libras – Enem.....	60
Figura 13 - As seis etapas da Sequência Didática (SD).....	71
Figura 14 - Curso Extensionista EaD “Produção de Texto para Surdos”.....	76
Figura 15 - Introdução ao curso.....	81
Figura 16 – Introdução ao Curso – Conteúdo.....	81
Figura 17 – Módulo 1: Escrevendo.....	82
Figura 18 – Módulo 2: O que é argumentar?.....	83
Figura 19 – Módulo 3: Introdução e desenvolvimento na redação.....	84
Figura 20 – Módulo 4: Vamos falar sobre pandemia?.....	85
Figura 21 – Módulo 5: Atualidades.....	86
Figura 22 – Página do LabLibras para inscrição no curso “Produção de Texto para Surdos”.....	87
Figura 23 – Fórum “O que é argumentar?”: colaboração de participante A12.....	139
Figura 24 - Fórum “O que é argumentar?”: <i>feedback</i> da professora para A12.....	139
Figura 25 – Fórum “O que é argumentar?”: vídeo em Libras.....	139
Figura 26 – Aula síncrona sobre Introdução.....	141
Figura 27 – Fórum sobre “Introdução”: texto de A1 e <i>feedback</i> docente.....	141
Figura 28 – Fórum sobre “Introdução”: texto de A14 e <i>feedback</i> docente.....	142
Figura 29 – Fórum de discussão: <i>feedback</i> docente para A.....	142
Figura 30 – Aula síncrona sobre “Desenvolvimento na redação”.....	143
Figura 31 – Aula síncrona sobre “Revisão”.....	144
Figura 32 – Fórum de discussão: atividade de A13 sobre “Desenvolvimento”.....	144

Figura 33 – Módulo com exemplos de redação.....	145
Figura 34 – Ferramenta “Glossário”	146
Figura 35 – Ferramenta “Questionário de Português”	147
Figura 36 – Texto de atualidades produzido por A8.....	148
Figura 37 - Aprovação do Projeto pelo CEP.....	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	96
Gráfico 2 – Sobre ausência auditiva.....	97
Gráfico 3 – Familiar usuário de Libras.....	97
Gráfico 4 – Conclusão do Ensino Fundamental.....	98
Gráfico 5 – Conclusão do Ensino Médio.....	99
Gráfico 6 – Fluência em Língua Portuguesa.....	102
Gráfico 7 – Leitura de textos em Português.....	103
Gráfico 8 – Nível de entendimento de textos em Português.....	103
Gráfico 9 – Grau de compreensão das atividades.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios de aquisição das línguas orais e línguas de sinais.....	34
Quadro 2 - Tipos textuais vs. gêneros textuais.....	66
Quadro 3 - Aspectos tipológicos.....	69
Quadro 4 - Cronograma de atividades do curso extensionista “Produção de Texto para Surdos”.....	78
Quadro 5 – Perfil dos participantes desta pesquisa.....	101
Quadro 6 – Carta para pessoa especial - A1.....	106
Quadro 7 – Carta para pessoa especial - A8.....	107
Quadro 8 – Carta para pessoa especial - A12.....	107
Quadro 9 – Carta para pessoa especial - A13.....	109
Quadro 10 – Carta para pessoa especial - A14.....	109
Quadro 11 – Evento mais marcante para A1.....	111
Quadro 12 – Evento mais marcante para A8.....	112
Quadro 13 – Evento mais marcante para A12.....	113
Quadro 14 - Evento mais marcante para A13.....	114
Quadro 15 – Evento mais marcante para A14.....	115
Quadro 16 – Participante A1: atividades inicial e final.....	119
Quadro 17 – Participante A1: análise das competências.....	120
Quadro 18 – Participante A8: atividades inicial e final.....	123
Quadro 19 – Análise das competências - Participante A8.....	124
Quadro 20 – Participante A12: atividades inicial e final.....	127
Quadro 21 – Análise das competências - Participante A12.....	128
Quadro 22 – Participante A13: atividades inicial e final.....	131
Quadro 23 – Análise das competências - Participante A13.....	132
Quadro 24 – Participante A14: atividades inicial e final.....	134
Quadro 25 – Análise das competências - Participante A14.....	135
Quadro 26 – Resultado das atividades iniciais e finais dos participantes surdos concluintes.....	155

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	178
2 INTRODUÇÃO	25
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 O CONTEXTO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA.....	32
3.1.1 Aquisição de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2	32
3.1.2 Libras como L1 e Português como L2: a construção de bilinguismo na educação de surdos.....	37
3.1.3 Libras: Língua de Surdos de Modalidade Visuoespacial.....	40
3.2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA MODALIDADE ESCRITA PARA PESSOAS SURDAS	48
3.2.1 Métodos de ensino na Educação de Surdos	48
3.2.2 Ensino de português para alunos surdos	53
4 METODOLOGIA.....	73
4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO PARA OFERTA DO CURSO A DISTÂNCIA	73
4.2 PLATAFORMA <i>MOODLE</i> COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA).....	75
4.3 CURSO EXTENSIONISTA “PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDOS” E AS SUAS ESTRATÉGIAS NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	77
4.4 INSCRIÇÕES PARA O CURSO EXTENSIONISTA “PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDOS”	86
4.5 MÉTODOS DE PESQUISA	88
4.5.1 Procedimentos de Coleta de Dados	90
5 ANÁLISE DE DADOS	95
5.1 SOBRE A ENTREVISTA INICIAL COM OS PARTICIPANTES SURDOS.....	95
5.1.1 Conclusão	104
5.2 SOBRE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA	105
5.2.1 Atividade 1: Criar carta para pessoa de que você mais gosta	106
5.2.2 Atividade 2: Escrever uma história sobre evento que mais marcou sua vida	111
5.2.3 Atividade 3: Criar produção de texto sobre “Pandemia e Isolamento Social”	117
5.2.4 Conclusão	137
5.3 DIÁRIOS DE BORDO	138
5.3.1 Diário 1: O que é argumentar?	138
5.3.2 Diário 2: Introdução, desenvolvimento e conclusão na redação	140

5.3.3 Diário 3: Vamos falar sobre pandemia?.....	145
5.3.4 Diário 4: Atualidades	147
5.3.5 Conclusão	149
5.4 ENTREVISTA PÓS-CURSO	150
5.4.1 Conclusão	153
5.5 RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
7 REFERÊNCIAS	161
ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEP	1766
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA.....	1777
APÊNDICE B – ENTREVISTA PÓS-CURSO.....	18181
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	1835

1 APRESENTAÇÃO

Aos cinco anos de idade, fui avaliada por meio de uma fonoaudióloga em outra cidade mineira, a aproximadamente 100 km da minha cidade, com um teste (estalo dos dedos), devido ao meu atraso na fala. Esse profissional solicitou que eu fizesse uma audiometria por não reagir ao estalo de dedos que ele realizou.

A audiometria realizada na capital de Minas Gerais revelou uma grande perda em ambos os ouvidos, resultado de rubéola congênita contraída durante a gravidez da minha mãe. Essa descoberta foi um grande choque para nossa família.

Com o uso da primeira prótese auditiva, semelhante à Figura 1 a seguir, eu viajava de cidade para cidade com a minha avó materna para realizar as terapias com fonoaudióloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Foram 10 anos de terapias intensivas, um período de muitos desafios, mas também de aprendizado e adaptação.

Figura 1 - Aparelho auditivo



Fonte: Museu do Aparelho Auditivo - Franca ([202-]).

Minha vida inteira foi dividida entre o estudo em um período e as terapias em outro. Essa rotina foi fundamental para o meu desenvolvimento. A prótese auditiva sempre foi uma parte essencial dessa jornada e, ao longo dos anos, ela foi substituída por modelos mais potentes, conforme a tecnologia avançava.

Ao longo da minha trajetória, foi necessário recorrer a aulas particulares, uma vez que enfrentava dificuldades para acompanhar a leitura labial dos professores em escola regular. A maioria deles lecionava de costas para a turma, o que dificultava ainda mais a compreensão das explicações. Como a leitura labial era uma das minhas principais formas de comunicação, essa falta de atenção por parte dos professores comprometeu meu aprendizado em diversos momentos.

Meu desenvolvimento educacional foi realmente difícil. Isolei-me, no Ensino Fundamental e Médio, por me sentir diferente, em função do meu modo de fala. Muitas vezes, os colegas riam de mim, o que me causava muita tristeza e humilhação.

Tive um momento difícil e marcante, certa vez, quando fui entregar a minha redação e a professora simplesmente apagou todo o meu texto e me pediu que eu o refizesse, sem oferecer nenhuma explicação sobre o motivo. As minhas lágrimas começaram a rolar, enquanto eu tentava reescrever o que tinha feito, sem entender o que havia de errado e, ao que parecia, o meu esforço não havia sido valorizado.

No último ano do Ensino Médio, quando eu estava com 17 anos, tive a oportunidade de aprender a utilizar a Libras, com auxílio de uma vizinha que era surda.

Naquela época, a Libras não era reconhecida como meio legal de comunicação e a minha cidade, por ser pequena, não tinha profissionais especializados na área. Por isso, não conseguia solicitar intérprete de Libras para realizar a interpretação de Português para Libras. Eu sempre enfrentava desafios por não obter informações completas dos conteúdos lecionados, o que prejudicava meu aprendizado e me fazia sentir ainda mais excluída na escola.

Essa realidade também se repetiu no ensino superior. Durante a minha graduação em Administração Geral, enfrentei desafios semelhantes às do Ensino Médio. Os professores passavam os filmes sem legenda, as músicas e as aulas não eram sinalizadas e muitos professores lecionavam de costas para mim, o que tornava ainda mais desafiador o processo de aprendizagem. Além disso, as visitas às empresas e as outras atividades avaliativas para conclusão do curso muitas vezes não eram adaptadas para me garantir o acesso completo às informações.

Eu tive de apresentar a monografia oralmente, sem a presença de intérprete de Libras. Foi uma situação forçada e humilhante, tive que decorar todo o resumo e ensaiar a apresentação para a banca. Senti muita vergonha, devido à minha fala, que não pronunciava bem as palavras, mas, no final, consegui apresentar e obtive um resultado positivo.

Durante essa vida universitária, passei a frequentar a comunidade surda em outra cidade. E, nessa época, senti liberdade de conversar com as pessoas que sabiam Libras.

Pensei em não estudar mais, devido aos desafios na aprendizagem e à falta de acesso. A vida inteira foi só sofrimento. Mesmo após a conclusão da minha formação acadêmica, percebi que não houve progressão funcional significativa, pois permaneci em cargos de nível auxiliar, como o de auxiliar administrativo.

Em eventos organizados para a comunidade surda, conheci Márcia Lima, cuja trajetória que me encantou e despertou em mim o interesse pela Libras. Posteriormente, recebi um convite da coordenadora do curso do SENAC para lecionar Libras, o que foi uma grande oportunidade para mim. Fiquei feliz e honrada com o convite, pois era uma forma de transformar minha experiência e vivência como pessoa surda em contribuição para aprendizagem de outras pessoas.

Sob a orientação de minha amiga Márcia, tive acesso a informações, textos, legislações e outros recursos que me permitiram aprofundar conhecimentos no ensino da Libras. Com os estudos sobre Libras, o material em mãos e as mãos trêmulas, entrei na sala para lecionar. A primeira turma, de que jamais esquecerei, era grande, e duas pessoas dessa turma tinham sido meus professores no maternal e no Ensino Fundamental. E a partir do meu trabalho em sala de aula, comecei a gostar mais do que fazia.

No ano seguinte, o ano do meu casamento com um homem surdo, decidi realizar vestibular para o curso de Letras/Libras, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dessa área. Eu e meu marido fomos matriculados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para cursar Letras/Libras, e fiquei completamente apaixonada pelas aulas sinalizadas, tanto dos professores surdos quanto dos ouvintes. Os materiais bilíngues e a convivência com os colegas surdos e ouvintes tornaram a experiência ainda mais rica. Essa foi, sem dúvida, a melhor graduação da minha vida, pois não tive dificuldades, ao contrário, a acessibilidade foi total, tanto para mim quanto para os outros colegas surdos. Pude, enfim, interagir plenamente, compreender e aprender sobre os conteúdos da graduação. E o melhor de tudo: descobri uma verdadeira paixão pela linguística, a área que ainda me encanta até hoje!

Como mencionado anteriormente, a acessibilidade manifestava-se por meio de materiais apresentados de forma visual e bem-estruturada, com vídeos sinalizados, atividades interativas e recursos adaptados às nossas necessidades. Esse cuidado fez toda a diferença na qualidade do aprendizado e na nossa participação ao longo do curso.

Com a promulgação da Lei n. 10.436/2002, regulamentada por meio do Decreto n. 5.626/2005, surgiram novas oportunidades para pessoas surdas, e eu soube aproveitar essas possibilidades. Antes mesmo de concluir minha segunda graduação (em Letras/Libras), ingressei como discente na pós-graduação em Linguística, nível Mestrado, na Universidade de Brasília (UnB). Foi um marco importante na minha trajetória acadêmica, pois me permitiu aprofundar meus conhecimentos em uma área que sempre me fascinou, além de representar um grande avanço para a inclusão e valorização da língua de sinais e da cultura surda. A pesquisa foi sobre um dos níveis linguísticos: a morfologia da própria língua de surdos.

No mestrado, um dos professores era usuário de Libras e ministrou Morfologia da Libras para discentes que dominavam a Libras. Os demais professores, por sua vez, ministravam suas aulas normalmente em Língua Portuguesa e, assim, os intérpretes de Libras ficavam responsáveis por interpretar todas as falas dos professores. Antes de defender minha dissertação, prestei concurso pela primeira vez para uma vaga de professora na área de Libras na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Fui aprovada nesse concurso e, com isso, precisei finalizar a dissertação enquanto me preparava para essa nova etapa na minha carreira profissional.

Em determinada data, defendi minha dissertação em Brasília/DF e, no dia seguinte, fui para Uberaba/MG para tomar posse no cargo. O sorriso de minha avó naquele momento é algo de que jamais me esquecerei. A felicidade dela era contagiante, e ela até soltou um foguete em sua casa para comemorar. Durante minha trajetória, enfrentei o descrédito de muitos vizinhos e até de alguns familiares, que haviam duvidado de minha capacidade e afirmavam que eu não teria condições de prosseguir nos estudos. Ainda hoje, alguns deles ainda não acreditam na minha formação e na minha carreira. No entanto, a felicidade e o orgulho de minha avó, assim como a minha própria determinação, foram as maiores recompensas dessa jornada.

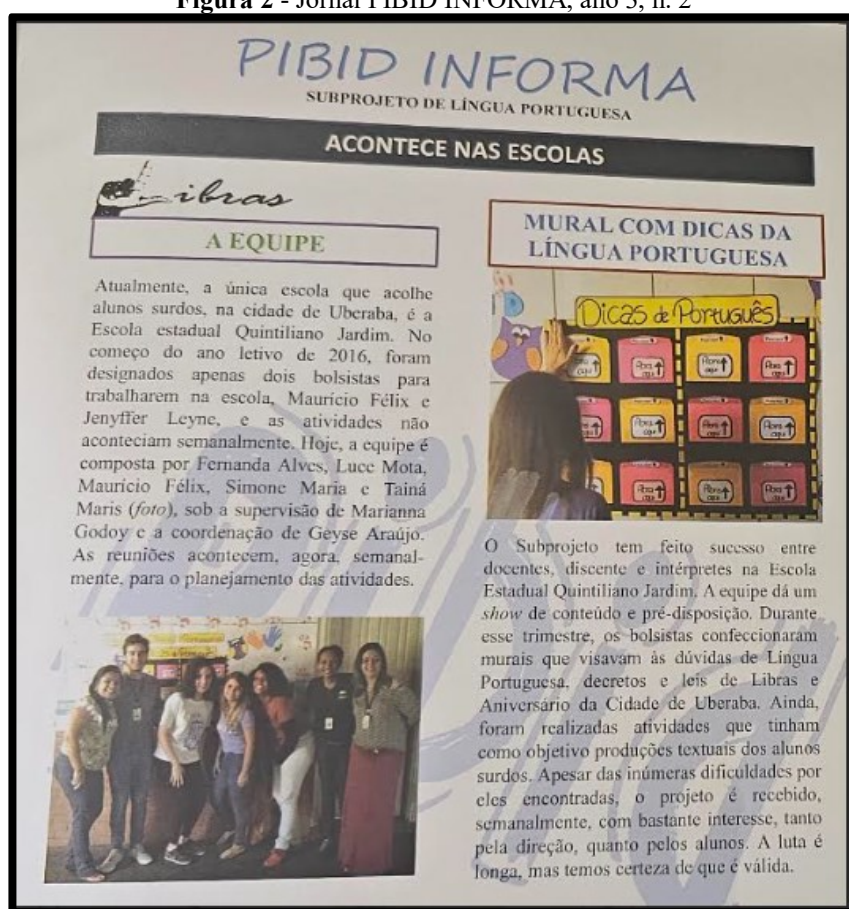
A partir da vivência no ambiente profissional, identifiquei a necessidade de desenvolver projetos voltados à comunidade surda da cidade de Uberaba, motivada pelas demandas observadas nesse contexto. O pessoal surdo relatou seus desafios em língua portuguesa, como se não houvesse nenhuma mudança na escola para melhorar essa situação. Parecia que, apesar de todo o esforço, o ambiente educacional ainda não estava adaptado para atender às necessidades dessas pessoas.

Coordenei, então, um projeto de extensão intitulado “Português como L2 para surdos: preparatório para ENEM” no ano de 2015 e 2018, na modalidade presencial. A

iniciativa teve como o objetivo incentivar os participantes surdos na aprendizagem da língua portuguesa, sempre respeitando suas especificidades linguísticas, culturais e, sobretudo, valorizando a sua própria língua, a Libras. Atuei, entre os anos de 2014 e 2016, como coordenadora de área bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola inclusiva. O objetivo da atuação foi contribuir com licenciandos no cotidiano de escolas da educação básica pública, proporcionando participação em experiências que buscassem a superação de maiores problemas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e para ajudar esses alunos a suprirem suas falhas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Durante a minha atuação no subprojeto do PIBID, informações e relatos das atividades desenvolvidas eram divulgados no jornal “PIBID INFORMA” (ver Figura 2), que era destinado às comunidades interna e externa da instituição.

Figura 2 - Jornal PIBID INFORMA, ano 3, n. 2



Fonte: acervo pessoal.

Segundo trabalho completo publicado sobre um dos projetos citados, Gonçalves e Araújo-Ferreira (2022) abordam que alguns participantes tiveram intérpretes de Libras em sala de aula e professores não qualificados, o que não foi adequado para se ter uma boa interação em sala de aula.

A esse respeito, Campos (2013, p. 56), com base em Lacerda (2007), afirma que:

A presença de um intérprete de Língua de Sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre surdez e sobre a Língua de Sinais, entre outros.

A maioria dos surdos adquiriu Libras tardiamente, por meio de colegas e amigos surdos, e enfrentou desafios na aprendizagem de língua portuguesa como L2 na modalidade escrita.

No ano de 2022, após nove anos como mestra em Linguística, ingressei como discente do Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos, nível de Doutorado, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A demora para iniciar esse percurso acadêmico foi devida ao tempo que precisei para que meu marido, surdo, finalizasse o seu doutorado e também para acompanhar o crescimento de nossa filha única. Esse período de espera foi desafiador, pois conciliar a vida familiar e a carreira acadêmica demandava paciência e planejamento. No entanto, ao ingressar finalmente no doutorado, pude me dedicar com foco e entusiasmo.

Durante a pós-graduação, ingressei como professora na equipe do projeto de extensão “Produção de Texto para surdos”, que é uma proposta diferente, devido à utilização de ambiente virtual para surdos. O objetivo desse curso extensionista era “proporcionar alternativas para que o aluno surdo possa se preparar para o ENEM, considerando-se suas especificidades e dificuldades em Língua Portuguesa, utilizando estratégias que valorizem sua condição cultural e linguística” (Ferreira; Ferreira; Gonçalves, 2023 p. 2).

A plataforma *Moodle* foi escolhida pela equipe responsável pelo curso extensionista da UFTM devido à flexibilização e ao acesso em tempo real de qualquer ambiente que tenha conexão à Internet, e por alunos surdos que residem em municípios com poucos habitantes e que não tiveram oportunidade de ingressar em escola bilíngue. Além disso, essa plataforma contém ferramentas importantes que podem ser utilizadas durante o curso, tais como: fórum, diário, tarefa, questionário, dentre outras.

Parece justo e importante que as pesquisas em desenvolvimento sobre novas tecnologias abarquem e promovam a acessibilidade desejada pelas pessoas com ausência auditiva, a fim de proporcionar a inclusão social que os métodos tradicionais não conseguem propiciar ou o fazem com maior precariedade.

Quanto à pessoa com surdez, isso também é verdadeiro, e este projeto vem sendo desenvolvido para melhorar a acessibilidade dessa minoria em nossa sociedade, principalmente no que se refere à língua, já que esse público utiliza a Libras como primeira língua e usa a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Como professora surda bilíngue, usuária de Libras como primeira língua, tenho a necessidade de realizar pesquisas sobre o tema aqui proposto, para auxiliar no desenvolvimento da teoria em questão, bem como para a inclusão de novas contribuições para as pesquisas acadêmicas e para a sociedade como um todo.

2 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a língua de sinais teve início por volta de 1960, com os estudos pioneiros de Stokoe (1960; 1965), que identificaram na Língua de Sinais Americana (ASL) uma estrutura fonológica, morfológica e sintática - elementos fundamentais de qualquer língua natural. Seus trabalhos demonstraram que as línguas de sinais são línguas naturais, utilizadas pelas comunidades surdas e reconhecidas como tal pela linguística. Esse reconhecimento foi decisivo para avanços posteriores no campo da linguística das línguas de sinais em diversos países, inclusive no Brasil. No contexto brasileiro, a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, já reconhecia a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Antes do reconhecimento da Libras, Quadros e Karnopp (2004) já haviam analisado os resultados de importantes estudos linguísticos sobre a Libras (Karnopp, 1994; Felipe, 1998; Quadros, 1999; Ferreira-Brito, 1995). Esses estudos evidenciaram que a Língua de Sinais Brasileira apresenta elementos linguísticos como qualquer língua oral, no que se refere aos aspectos fonológico, sintático, pragmático, morfológico e semântico. A partir dessa constatação, essa língua, utilizada pela comunidade surda, passou a ser considerada como primeira língua com modalidade visual-espacial e estruturas gramaticais próprias, assim como qualquer outra língua, conforme afirma Araújo-Ferreira (2013, p. 11): “[...] por [se] verificar que os sinais não são apenas imagens icônicas dos objetos e fatos do mundo real e sim símbolos abstratos com uma complexa estrutura, ou seja, signos linguísticos”.

A Libras possui suas regras gramaticais próprias. A esse respeito, Silva (2001, p. 48) ressalta que: “A língua que o surdo tem como legítima e usada não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomanual, portanto muito diferente do oral-auditivo”.

Tem-se abordado, nas pesquisas sobre aquisição de língua, que a Libras exerce um papel de extrema importância no desenvolvimento infantil para as crianças com ausência auditiva. As pesquisadoras Lima-Salles e Naves (2010, p. 27) afirmam que “para a aquisição de língua é fundamental que o *input* linguístico seja acessível à criança”. Muitas famílias ouvintes com filhos surdos procuram fazer com que seus filhos adquiram sua língua, ou seja, língua portuguesa.

Conforme destacam Lopes e Santos (2021, p. 9):

Percebemos que os pais ouvintes, ao terem acesso ao diagnóstico de surdez do filho, conseguem, muitas vezes, assimilar que o filho não escuta e que precisa ter

atenção. Mas na maioria dos casos, essa atenção é voltada a uma busca incessante por fazer com que este filho fale e escute, assim como eles. Mas, muitas vezes não percebem a complexidade e importância do processo de aquisição linguística, que nas crianças surdas, é diferente das crianças ouvintes, por ocupar canais de comunicação diferentes.

No entanto, de acordo com pesquisas publicadas, as crianças surdas devem adquirir a Libras como primeira língua para facilitar mais a aprendizagem e a construção de conhecimento e, logo depois, deve-se ensinar a língua portuguesa como segunda língua, somente na modalidade escrita, já que o *input* da língua oral não é acessível para essas crianças.

De modo geral, esses aprendizes podem apresentar desconhecimento quanto à estrutura textual, vocabulário limitado e outros desafios relacionados à produção escrita em português, o que é compreensível dentro do contexto de aquisição de uma nova língua.

Foram relatados desafios encontrados durante o curso extensionista de “Português como segunda língua para surdos: preparatório para Enem”, no ano de 2015 e 2018, e o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID na escola inclusiva localizada em Uberaba/MG, no período de 2014 a 2016. Esses desafios estão, em parte, relacionados à aquisição de uma língua utilizada pela sociedade, a língua portuguesa, que não é a primeira língua das pessoas surdas. Durante o meu trabalho nos dois projetos citados, observei algumas características recorrentes na escrita da língua portuguesa produzida pelos estudantes surdos. Entre essas características, destacam-se: o uso marcado por interlíngua de artigos; preposições; limitações relacionadas à coesão e à coerência textual; além da influência visual na construção linguística, entre outras particularidades.

O uso de tecnologia tem se mostrado uma ferramenta indispensável tanto para pessoas ouvintes quanto para pessoas surdas devido à utilização de internet, *smartphone*, salas de bate-papo, entre outros recursos. Goetttert (2014, p. 41), afirma que “os computadores têm papel fundamental na transformação da vida dos surdos, uma vez que provocam o uso de diferentes recursos que ampliam o contato com a língua portuguesa e a utilização da língua de sinais”. Nesse sentido, Basso e Masutti (2009) defendem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) por utilizar as ferramentas úteis no ensino/aprendizagem de língua portuguesa para surdos na modalidade escrita. As mesmas autoras citam, em seu trabalho sobre TICs, os experimentos concluídos no estado de Santa Catarina que obtiveram resultados positivos no desenvolvimento de materiais bilíngues de

um dos conteúdos: Libras/Português. De acordo com Calixto, Castro e Lobato (2015, p.10), esses materiais bilíngues

[...] foram criados através de softwares que disponibilizavam diálogos em Libras, chat de relacionamentos entre professores e alunos, inclusive peças teatrais que eram encenadas por surdos e traduzidas para o português, tudo de maneira totalmente visual para facilitar compreensão dos sentidos das informações que eram assimiladas nesses materiais pelos surdos.

Araújo (2013, p. 99) cita a necessidade de “conhecer e explorar bastante os suportes digitais e suas ferramentas para extrair desse conhecimento muitas possibilidades pedagógicas”. É relevante utilizar outras ferramentas de aprendizagem, nesse sentido, Oliveira (2009, p. 10) comenta que

[...] não é necessário ter conhecimento avançado em computação pelos docentes e discentes, e sim atitude positiva frente as tecnologias, como, por exemplo, professores e alunos podem interagir entre si trocando conhecimentos tecnológicos e aprenderem mais. Os docentes devem evitar a desistência de utilização das tecnologias diante dos aprendizes, para que não haja desmotivação dos mesmos.

A integração da tecnologia no ensino pode ser um fator motivador para que os alunos surdos desenvolvam a prática da leitura e da escrita em outra língua. No contexto da educação de surdos, o uso de recursos tecnológicos é essencial para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais acessível e eficiente.

Para pessoas com ausência auditiva, há ferramentas como dicionários e tradução de língua portuguesa para Libras. Em um artigo publicado sobre este tema, os pesquisadores Quixaba e Bottentuit Junior (2016, p. 140) afirmam que o objetivo da criação de aplicativos como o LibrasApp é “possibilitar nova forma de ensino e aprendizagem de conteúdos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Existem outros aplicativos como apoio para alunos surdos e intérpretes da educação. Um deles, chamado Sinalário Disciplinar, de acordo com Stumpf (2005, p. 36) “[...] é o conjunto de expressões que compõem o léxico de uma determinada língua de sinais”. Nesse caso, é a forma de disponibilizar os sinais-termos¹ para facilitar a

1 Faulstich (2016, p. 5) explica: “Sinal-termo. 1) Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades; 2) Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber; 3) Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira”.

compreensão dos alunos surdos. Já no que se refere à língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, não encontramos aplicativos que ensinassem os conteúdos dessa língua.

Considerando a questão de acessibilidade, o curso de extensão “Produção de Texto para surdos” adotou um ambiente virtual de aprendizagem e contou com diversas ferramentas interativas. Entre elas, destacam-se os fóruns de discussão, o acesso a videoaulas, atividades práticas como questionário, diário, entre outras ferramentas.

Até o ano de 2024, UFTM² recebeu dois alunos surdos, usuários de Libras, ingressantes no *campus* Iturama: um matriculado no curso de Química e outro no de Ciências Biológicas. Esse fato, por si só, parece indicar a necessidade de um olhar mais atento para a questão da formação de base dos alunos surdos.

Um artigo intitulado “Domínio da língua escrita dificulta inclusão de surdos na universidade” e publicado em 2015 no *site* Jornal do Campus³ abordou a questão da leitura e escrita em língua portuguesa. Em entrevista ao Jornal, o professor Felipe Barbosa explica:

A leitura e escrita do Português são baseadas nas ideias dos sons do Português e por isso estão ligadas a esse processamento de linguagem baseado em experiências auditivas. Isso não ocorre na mente de pessoas surdas como ocorre na mente de pessoas ouvintes e, por isso, é tão difícil para o surdo ler e escrever. (Domínio..., 2015, *online*).

É nesse contexto que os ouvintes, desde a infância, aprendem por meio da experiência auditiva, o que facilita o processo de leitura e escrita. No caso das pessoas surdas, por outro lado, a experiência precisa ser visual, o que exige estratégias específicas de ensino e aprendizagem.

2 Segundo a página “Conheça a UFTM” (UFTM, 2026): “Anteriormente denominada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, transformada no ano de 2005 em Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela Lei nº 11.152, de 29 de julho de 2005. A UFTM é uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída sob a forma de Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Com sede na cidade de Uberaba-MG e com um *campus* no município de Iturama-MG, a UFTM oferta cursos de diversas áreas do conhecimento, atualmente contando com um alunado de, aproximadamente 8.000 alunos, nos cursos de graduação, pós-graduação e da educação profissionalizante. Link sobre cursos: <https://uftm.edu.br/cursos>. A Universidade tem forte atuação na área da assistência à saúde com seu Hospital de Clínicas em Uberaba de renome e qualidade nacionalmente comprovados. Também conta com o Complexo Cultural e Científico de Peirópolis, onde se situa o Museu dos Dinossauros e sítios de escavações paleontológicas que impulsionam a pesquisa nessa área.”.

³ Fonte: <https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/10/dominio-da-lingua-escrita-dificulta-inclusao-de-surdos-na-universidade-2/> Acesso em 10 jan 2026.

No trabalho das autoras Mandelblatt e Favorito (2022), professoras do departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴, elas discorrem sobre as escolas e sua abordagem para os estudantes surdos:

[...] em muitas escolas ainda são oferecidas aos surdos condições pedagógicas desfavoráveis, seja por falta de recursos humanos mais bem preparados (profissionais surdos, professores bilíngues, intérpretes educacionais), falha nos elementos curriculares (ausência ou insuficiência de aulas de Libras e de Português para Surdos, por exemplo), inadequação da metodologia adotada (métodos que não contemplam a diferença surda em relação à linguagem, a traços culturais, à visualidade etc., assim como avaliações inapropriadas para surdos) ou carência de instrumentos didáticos específicos para atender a esse contingente de alunos. (Mandelblatt; Favorito, 2022, p. 78).

O texto evidencia que, na maioria das escolas, ainda há despreparo para incluir adequadamente os alunos surdos.

A partir da análise de projetos de extensão e do PIBID concluídos, bem como da leitura de trabalhos acadêmicos publicados, identificamos que os surdos concluintes do Ensino Médio enfrentam alguns desafios específicos no que se refere à produção escrita em Língua Portuguesa.

Considerando a ainda reduzida presença de estudantes surdos no ensino superior, bem como as barreiras enfrentadas por esse público na produção textual em língua portuguesa, que, para eles, constitui uma segunda língua, esta pesquisa, desenvolvida a partir de um curso de extensão, tem como objetivo geral compreender o processo de ensino e aprendizagem de participantes surdos na produção de texto dissertativo-argumentativo, conforme o modelo exigido pelo ENEM. Os objetivos específicos são: identificar aspectos pertinentes da estrutura do texto dissertativo-argumentativo presentes nas produções escritas por participantes surdos do curso; problematizar o processo de aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo diante dos desafios apresentados pelos participantes surdos; e analisar a percepção sobre o ensino e a aprendizagem da produção de texto dissertativo-argumentativo.

4 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é mais renomado devido à primeira fundação de escola para surdos em 1857, no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II. Conforme a página “Conheça o INES”, esse instituto “é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Como instituto de educação, atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de apoiar a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social” (INES, 2025, *online*).

Esta pesquisa fundamenta-se na literatura sobre aquisição da Libras e no ensino de português como segunda língua na modalidade escrita, com base nos estudos de Goldfeld (2002), Moura (2000), Sacks (1989), Quadros (1997), entre outros. De natureza qualitativa, a investigação utilizou como instrumentos de coleta de dados: entrevistas, atividades de produção escrita, diário de bordo e entrevista pós-curso. Para alcançar os objetivos propostos, será realizada uma análise interpretativista do material coletado ao longo do curso de extensão “Produção de Texto para Surdos”, com ênfase nas recorrências e nas compreensões emergentes a partir do *corpus*.

Esta tese está organizada em seis seções.

Após a Apresentação e a Introdução, na terceira seção, intitulada “Fundamentação Teórica”, enfatizamos a contribuição das teorias sobre aquisição de Libras e de Língua portuguesa pelas pessoas surdas, explorando como esses processos se desenvolvem de maneira única em comparação com as pessoas ouvintes. A seção discute as particularidades da aprendizagem de uma língua de sinais e a aquisição da língua portuguesa, considerando os desafios enfrentados pelas pessoas surdas em cada uma dessas línguas. Além disso, busca compreender as implicações dessas teorias para o ensino no contexto educacional. Em seguida, apresenta a literatura referente à Língua Brasileira de Sinais e algumas de suas características, destacando suas diferenças em relação à Língua Portuguesa, com o objetivo de aprofundar a compreensão dessas distinções. Aborda também a importância da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua para esses sujeitos. Ainda nesta seção, apresenta o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a participação dos candidatos surdos na avaliação.

A seção também problematiza sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos na modalidade escrita. Diferentemente dos ouvintes, que adquirem a língua majoritariamente por meio da oralidade e da audição, os surdos constroem seu conhecimento linguístico a partir da visão. Em seguida, a seção discute os métodos de ensino na educação de surdo bem como a relação entre o Enem e a produção de textos, analisando a sua relevância para os participantes surdos. Nesse contexto, aborda também a importância do uso da Sequência Didática (SD) como estratégia pedagógica para o ensino da produção textual.

Na seção 4, apresenta-se a metodologia de pesquisa, adotando-se uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativista, para compreender os fenômenos estudados a partir das perspectivas dos participantes surdos. Nessa seção, descrevem-se os instrumentos de coleta de dados utilizados, que incluem entrevistas remotas para

caracterização do perfil dos participantes, atividades de produção escrita aplicadas em momentos distintos do curso extensionista, o diário de bordo da pesquisadora e entrevistas pós-curso. Antes de detalhar a metodologia, o texto apresenta o curso extensionista ofertado pela plataforma *Moodle* da UFTM para a comunidade surda, descrevendo sua estrutura pedagógica do *Moodle*, os recursos disponibilizados e o conceito da plataforma *Moodle*, destacando suas funcionalidades e aplicabilidades no contexto educacional. Posteriormente, com a apresentação de objetivos gerais e específicos, descreve-se como a pesquisa foi integrada e os procedimentos metodológicos empregados.

A Seção 5 é dedicada à análise e interpretação dos resultados, nos quais os dados obtidos são examinados à luz dos objetivos propostos no estudo. Nessa seção são explorados os dados obtidos nos quatro instrumentos de coleta de dados desta pesquisa: entrevistas iniciais, atividades de produção escrita aplicadas no início e ao final do curso, o diário de bordo e entrevista pós-curso. Os dados analisados trazem subsídios para a discussão dos resultados da pesquisa, considerando características da produção textual dos participantes e a experiência de aprendizagem dos participantes.

Por fim, a Seção 6 apresenta as considerações finais, nas quais são apresentados os principais resultados da pesquisa. Retomam-se os objetivos propostos no estudo, com ênfase na análise do processo de ensino e aprendizagem da produção de texto dissertativo-argumentativo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O CONTEXTO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA

Nesta seção apresentamos a contribuição das teorias sobre aquisição de Libras e de Língua portuguesa pelas pessoas surdas, explorando como esses processos se desenvolvem de maneira única em comparação com as pessoas ouvintes. Discutimos as particularidades da aprendizagem de uma língua de sinais e a aquisição da língua portuguesa, considerando os desafios enfrentados pelas pessoas surdas em cada uma dessas línguas. Buscou-se reconhecer a literatura sobre a Língua Brasileira de Sinais e algumas de suas características, destacando suas diferenças em relação à Língua Portuguesa, com os objetivos de aprofundar a compreensão dessas distinções e abordar a importância da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

3.1.1 Aquisição de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2

Lyons (1987, p. 231) informa que a aquisição da linguagem é “normalmente usada sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa (ou línguas nativas)”. Para isso, o autor se refere ao processo natural e espontâneo pelo qual uma pessoa aprende sua língua desde a infância. É o processo pelo qual bebês e crianças pequenas desenvolvem a capacidade de compreender e produzir a língua de meio social, absorvendo a estrutura gramatical, o vocabulário.

Nesse sentido, Quadros e Finger (2008, p. 63) têm afirmado em seu trabalho que a aquisição da linguagem se dá:

[...] mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem, e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento.

Entendemos que os surdos “formam uma comunidade linguística específica caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (Skliar, 1997, p. 102). Assim, segundo Dias e Barbosa (2020, p. 1), o

sujeito surdo deve ser identificado como “diferente” e não como “deficiente”, devendo a comunidade surda “ser respeitada em suas especificidades linguísticas”.

A aquisição da linguagem é fundamental para o ser humano com e sem ausência auditiva, para a interação social e o desenvolvimento cognitivo. Existem estudos publicados de Quadros (1997) e de Quadros e Finger (2008), entre outros, que abordam essa questão com foco nas crianças surdas, filhas de pais surdos. Essas crianças adquirem a língua de sinais devido ao *input* relativo a essa língua. Conforme aponta um dos estudos das pesquisadoras Lima-Salles e Naves (2010, p. 27), “[...] para a aquisição de língua é fundamental que o *input* linguístico seja acessível à criança”. Esse *input* deve ser acessível à criança surda e, nesse caso, isso acontece de forma natural quando a criança é exposta à língua de sinais.

De acordo com a literatura referente à aquisição de línguas de sinais, existe uma correlação entre a aquisição de línguas orais e a aquisição de língua de sinais. Segundo Araújo-Ferreira (2013, p. 23), “[a] aquisição precoce da língua materna pelos surdos através do contato espaço-visual com seus familiares é fundamental para que eles tenham a possibilidade de um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado”.

Destacamos que, no que se refere ao processo de aquisição de línguas, os trabalhos divulgados (Quadros, 1997; Quadros; Finger, 2008; Petitto; Marantette, 1991; entre outros) contam que a aquisição de língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais surdos é de forma natural e espontânea. No caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, no entanto, poderia haver uma demora no aprendizado dessas crianças, já que os pais não conhecem a língua de sinais colocando-as em dificuldade com relação à aquisição da primeira língua, a Libras. Além disso, o *input* oral da língua portuguesa não é acessível para crianças surdas.

No estudo de Quadros (1997, p. 79) que aborda a aquisição da linguagem em crianças surdas com acesso à língua de modalidade espaço-visual - a Libras - proporcionada por pais surdos, observa-se que o processo de aquisição ocorre de forma semelhante ao desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes expostas à língua oral desde o nascimento. Nesse sentido, Araújo-Ferreira (2013, p. 21), com base no estudo de Quadros (1997), afirma que a aquisição da linguagem segue padrões universais, uma vez que crianças com experiências de vida diferentes passam pelos mesmos estágios de aquisição. Vejamos, a seguir, os estágios de aquisição das línguas orais e línguas de sinais, adotados a partir do estudo sobre a aquisição da linguagem realizado pelos autores citados anteriormente. Além disso, destacamos uma pesquisa publicada por Quadros (1997), sobre aquisição de língua de

sinais por crianças surdas (ver Quadro 1), a qual foi conduzida principalmente com filhas surdas de pais surdos:

Quadro 1 - Estágios de aquisição das línguas orais e línguas de sinais

Estágios de aquisição	Línguas orais	Línguas de Sinais
<u>Pré-linguístico</u> Faixa de 0 a 14 meses de idade	Balbucio	Os bebês surdos balbuciam por meio das mãos
<u>De uma palavra</u> 12 meses até por volta 2 anos de idade	Primeiras palavras	Primeiras produções de sinais
<u>Primeiras combinações</u> Inicia por volta dos dois anos de idade	Frases	A ordem mais comum é Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), de acordo com Quadros (1997)
<u>Estágio de múltiplas combinações</u> Por volta de dois anos e meio a três anos	Explosão de vocabulários	Caracteriza-se pela ampliação do vocabulário. Cometem erros na gramática de Língua de Sinais

Fonte: elaborado pela autora.

Resumidamente, de acordo com o Quadro 1, apresentam-se os tópicos de cada etapa do processo de aquisição linguística, conforme descrito por Quadros (1997, p. 70-83). O primeiro estágio, ou seja, o estágio pré-linguístico, é o primeiro período, que apresenta linguagem inicial dos bebês ouvintes e dos bebês surdos, a qual chamamos de balbucio. Em conformidade com as observações feitas por Quadros (1997), Fernandes (2003) e Petitto e Marantette (1991), esse primeiro estágio dos bebês surdos e ouvintes apresenta-se no mesmo período de desenvolvimento, devido ao balbucio, que ocorre em todos os bebês.

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. (Quadros, 1997, p. 70-71).

De acordo com estudos sobre os processos de aquisição das línguas e o desenvolvimento de linguagem das crianças, esses processos apresentam padrões universais, como foi citado anteriormente, uma vez que as crianças ouvintes adquirem língua oral e as crianças surdas, a língua de sinais. Essas crianças foram observadas pelos pesquisadores, que afirmam que os estágios, nos dois casos, são os mesmos.

Ainda no segundo estágio, as crianças ouvintes produzem, por meio da fala, os nomes dos objetos em seu ambiente; no caso das crianças surdas, elas produzem os sinais.

A cada idade, as crianças surdas e ouvintes podem ter os níveis linguístico e cognitivo mais elevados para que possam ter a possibilidade de um desenvolvimento e de uma interação com os seres humanos em seu redor. No caso das crianças ouvintes, elas conseguem adquirir língua oral nesse processo de interação; já as crianças não ouvintes devem adquirir a língua da modalidade visual espacial.

Em outro processo, as crianças com idade a partir de 2 anos, já com um maior repertório de vocabulário, produzem as primeiras combinações de palavras/sinais, ou seja, as sentenças simples. No caso das crianças ouvintes, nesse estágio, elas apresentam os erros nos verbos, como “eu fazi” (eu fiz), o que não deve ser compreendido como erro propriamente dito, mas como parte do processo natural de aquisição da linguagem. Nessa fase, as crianças tendem a regularizar os fatos da língua, aplicando regras gerais a formas irregulares uma vez que ainda estão sistematizando as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Segundo as observações feitas por Fischer (1973) e por Hoffmeister (1978), em língua de sinais utilizada pelas crianças surdas, a ordem das palavras, nesse estágio, segue o padrão Sujeito-Verbo-Objeto, Sujeito-Verbo ou Verbo-Objeto.

Por último, destaca-se o estágio de múltiplas escolhas, que Quadros (1997, p. 74) descreve da seguinte forma: “em torno dos dois anos e meio a três anos, as crianças surdas apresentam a chamada **explosão do vocabulário**”. Esse processo acontece da mesma forma como ocorre com as crianças ouvintes. As crianças surdas utilizam vários sinais identificando os objetos e também conseguem descrever pessoas, ambiente, localização e ainda contam sobre seu planejamento.

Destacamos a importância dos estágios pelos quais passam as crianças surdas para o processo de compreensão da linguagem. Nesse sentido, de acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 34), “[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”. Portanto, é

extremamente importante que as crianças surdas adquiram Libras como L1 antes de aquisição de outra língua, a língua portuguesa, como segunda língua.

De acordo com alguns pesquisadores renomados, mais de 90% das crianças surdas nascem no seio de famílias ouvintes e, na maioria das vezes, são encaradas com um misto de sentimentos negativos (Moura, 2015). É importante destacar ainda, segundo Silva (2001, p. 48), que:

Os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja “estar inseridos no contexto social”; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras.

Foi citado anteriormente sobre a aquisição e identificamos que a grande problemática é que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes, que desconhecem a Libras e acabam deixando os filhos surdos adquirirem a língua de sinais tardiamente. Como consequência, o *input* para adquirir a língua de sinais torna-se escasso no período inicial da aquisição, como no caso da pesquisadora deste trabalho.

De acordo com Masutti e Paterno (2011, p. 10),

[é] importante compreender que essas modalidades de línguas radicalmente diferentes acentuam a condição das traduções despontarem como retas que se tocam em busca de sentidos equivalentes, mas mantêm trajetórias próprias e cada qual com a sua originalidade.

Como foi mencionado, a língua de sinais é a primeira língua da pessoa surda, enquanto a modalidade escrita da Língua Portuguesa é adquirida como segunda língua. Dessa forma, essa aquisição não ocorre da mesma maneira que a da primeira língua, pois envolve processos e desafios distintos.

Nesse sentido, uma pessoa surda que utiliza a Libras como L1 pode estar construindo a gramática de outra língua, da língua portuguesa. Durante esse processo de aquisição da L2, esses sujeitos elaboram frases e textos incorporando estruturas próprias da L1. Esse fato demonstra a influência da língua L1 na organização das ideias e na construção textual, fenômeno conhecido como interlíngua.

A interlíngua, segundo Ferreira (2016, p. 28), refere-se “ao comportamento linguístico sistemático de uma segunda língua”. Trata-se do modo estruturado e sistemático como o aprendiz usa e desenvolve a segunda língua, mesmo sem ter o total domínio dela.

Esse uso pode incluir desvios, mas tais desvios fazem parte de um sistema próprio, característico da interlíngua.

Miranda, Araújo-Ferreira e Damacena (2022, p.171) afirmam que “a aquisição da segunda língua, ocorre de forma sistemática, mecanizada e não natural”. Essa afirmação confirma-se pelas diferenças linguísticas entre a língua de sinais e a língua portuguesa, que apresentam estruturas gramaticais distintas.

A pessoa com ausência auditiva é compreendida não apenas como uma aprendiz, mas como uma usuária ativa da língua, comunicando de forma eficaz em diferentes situações e contextos. A esse respeito, segundo Grannier (2002, p. 49):

Para a criança ouvinte, a coisa mais simples ir adquirindo a língua de seus familiares e até outras línguas se ela tiver oportunidade de conviver com pessoas que usem essas línguas. Mas ensinar e aprender uma língua, oral ou escrita, para quem não tem língua nenhuma (como nos raros casos de crianças criadas sem contato com seres humanos ou, como o caso de crianças surdas, sem contato com línguas) é uma tarefa incomensurável e requer metodologia altamente especializada. Mesmo assim os resultados correspondem aos esforços empenhados. A situação é bem diferente, contudo, para a criança surda que já tem uma configuração linguística (em Língua Brasileira de Sinais – Libras, por exemplo). A tarefa também não é pequena, mas é bem mais viável e ela pode aprender português (português-por-escrito), com metodologia de ensino de segunda língua, em geral.

Para ocorrer de maneira mais eficaz, é fundamental que os surdos adquiram a Libras como L1 nos primeiros anos de vida, garantindo uma base linguística. A partir dessa aquisição, a segunda língua, como o português, é afetada pela Libras, quando iniciam os estudos na escola.

3.1.2 Libras como L1 e Português como L2: a construção de bilinguismo na educação de surdos

Conforme indicado anteriormente, a Libras é considerada como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, das pessoas surdas. Vale ressaltar que “a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar as pessoas surdas a utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (Kubaski; Moraes, 2009, p. 3414).

Nesse caso, a educação bilíngue para surdos é útil porque traz benefícios tanto para o acesso à primeira língua, a Libras, quanto para uma proposta de ensino que deve ser usada em escolas, propiciando ao surdo um desenvolvimento linguístico e cognitivo e facilitando o processo de aprendizagem. Ressalta-se que essa proposta não é utilizada na maioria das escolas com presença de alunos surdos em sala de aula.

Vale lembrar, segundo Lacerda e Mantelatto (2000, p. 100), que:

[...] o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, consequentemente, um desenvolvimento integral.

É relevante que o bilinguismo aplicado à educação de pessoas surdas promova a exposição precoce à língua de sinais, garantindo a aquisição de uma linguagem natural e acessível.

As línguas L1 e L2 de surdos favorecem o desenvolvimento cognitivo devido ao acesso aos conteúdos trabalhados na língua de sinais das pessoas surdas. Há momentos específicos das aulas em que a língua portuguesa é utilizada como leitura e escrita. Há também interação com a relação à língua do surdo, apesar de o Brasil ainda se encontrar na luta para ter mais criação de escolas bilíngues para atender surdos. A esse respeito, Moura, Freire e Felix (2017, p. 1284) afirmam:

Dentro da estrutura educacional, deve-se dar a devida importância para as escolas bilíngues, as quais proporcionam o respeito e a dignidade da comunidade surda, sua cultura, sua língua, sua maneira de aprender. Levando em consideração os fatos históricos, percebe-se que o surdo aprende diferente do ouvinte, pois nesse caso o aluno tem um sentido mais aguçado que é visão, ele precisa de materiais visuais para a assimilar conteúdo, por isso o uso da língua de sinais é essencial na transmissão de conhecimentos.

Portanto, é imprescindível para o surdo desenvolver ambas as línguas, pois isto interferirá diretamente no aprendizado das práticas letradas, tendo em vista que a língua portuguesa terá mais significado, com base na primeira língua do surdo.

Vale ressaltar que os surdos, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes, e a maioria dos pais não sabe se comunicar com seus filhos devido à falta de conhecimento sobre Libras e/ou porque é contra o uso de Libras como língua materna de seus filhos. Além disso, há escolas inclusivas com um grande número de professores não qualificados para atender

alunos surdos e, como consequência, os alunos surdos com certificados de Ensino Médio completo têm dificuldade de acesso a uma instituição de ensino superior.

De acordo com Quadros (1997, p. 80), a língua de sinais constitui a língua natural das crianças surdas, quando filha de pais surdos, pois o seu aprendizado ocorre de maneira espontânea, assim como acontece com as crianças ouvintes na aquisição da língua oral, por meio da interação com o ambiente social.

Assim, a segunda língua do surdo é a língua portuguesa na modalidade escrita. A criança surda com acesso à língua de sinais terá mais facilidade em seu aprendizado do português. Contrariando essa ordem natural, os pais ouvintes colocam os filhos surdos a utilizarem a língua deles, a língua portuguesa, prejudicando-os em seu aprendizado. Some-se a isto o fato de que as escolas, de um modo geral, não dão aos alunos surdos o acesso à Libras.

Com a utilização de educação bilíngue, a escola torna-se acessível às pessoas surdas em duas línguas. Portanto, a instituição de ensino deve utilizar o método bilíngue, conforme sugere Quadros (1997, p. 27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Ainda em relação ao Decreto n. 5.626/2005, este estabelece que “[...] a Educação dos Surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da LS (Língua de Sinais) e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2)” (Brasil, 2005, online). É uma proposta rica para a educação de surdos, que favorece o desenvolvimento cognitivo, como foi citado anteriormente.

Observamos que a maioria dos professores da rede regular desconhece essa língua devido ao fato de sua formação acadêmica poder ter ocorrido antes da sanção do referido Decreto, que tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores. Em um dos dispositivos desse Decreto consta a Libras como disciplina obrigatória:

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. (Brasil, 2005, online).

A Libras deve ser ensinada obrigatoriamente como uma disciplina nos cursos que formam professores e fonoaudiólogos em instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, garantindo a acessibilidade e a inclusão de pessoas surdas no ambiente escolar e nos serviços de saúde.

Na próxima subseção, apresentamos algumas características linguísticas da Libras, ressaltando sua distinção em relação à língua portuguesa e evidenciando que Libras não é uma simples tradução do português para gestos, mas sim uma língua completa com regras gramaticais próprias.

3.1.3 Libras: Língua de Surdos de Modalidade Visuoespacial

O início das pesquisas linguísticas das línguas de sinais americana ocorreu na década de 1960, pelo pesquisador Willian C. Stokoe, segundo afirmam Quadros e Karnopp (2004), e essas pesquisas afirmam que as línguas de sinais são consideradas pela Linguística como línguas e não como linguagens. Têm-se observado, a partir de trabalho de Quadros e Karnopp (2004), que a

“língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isto é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais.” Quadros e Karnopp (2004, p.30).

Quanto à linguagem, “aplica-se não apenas às línguas português, inglês, espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais.” (Quadros e Karnopp (2004, p. 24).

Por volta da década de 1980, deu-se início à pesquisa linguística sobre a língua de sinais brasileira e, depois de muita luta, a Libras alcançou o *status* de língua. Contudo, a divulgação da legislação nacional a ela referente somente ocorreu no ano de 2002.

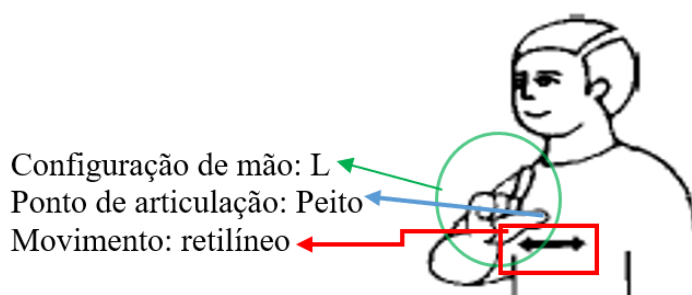
Conforme pesquisas linguísticas, a Libras possui gramática própria e todos os níveis linguísticos, como fonologia/sigmanulogia⁵, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica.

5 O termo sigmanulogia, substituído por fonologia, está sendo referida na junção de outros termos combinatórios, significativos para a área de língua de sinais, tanto no território brasileiro quanto em outros países: sig = signo; manu = manual; logia. Para mais informações, recomendamos consulta ao trabalho completo de Nóbrega (2019).

Assim, nesta subseção, apresentamos a literatura referente a alguns níveis linguísticos da Libras.

A fonologia da Libras é um dos níveis linguísticos responsável por analisar a estrutura e organização de fonemas (também chamados de parâmetros fonológicos) da língua de sinais. É diferente das línguas orais que utilizam sons, pois a Libras é composta por unidades visuoespaciais, como configuração de mão, movimento, ponto de articulação das mãos e expressões faciais, que desempenham um papel fundamental na construção do significado. Assim, para exemplificação, vejamos a seguir a Figura 3, com os principais parâmetros fonológicos do sinal TER.

Figura 3 - Sinal “TER”



Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1159).

A configuração de mãos, conforme ilustrado na Figura 3, refere-se às formas assumidas pelas mãos durante a produção dos sinais em Libras. No caso do sinal “TER”, a configuração de mão utilizada corresponde à letra “L”.

Além da configuração de mãos, outro parâmetro fundamental na formação do sinal é o ponto de articulação (também chamado de locação). Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.56 – 57), com base em Stokoe (1960), o parâmetro diz respeito à região do corpo ou ao espaço neutro onde o sinal é realizado. No caso do sinal “TER”, o ponto de articulação está localizado no peito, o que significa que a mão toca essa região durante a produção do sinal.

O sinal “TER” utiliza o movimento retilíneo, ou seja, ocorre em uma linha reta, conforme ilustrado na Figura 3. O movimento é um dos parâmetros fonológicos da Libras e desempenha um papel essencial na distinção entre sinais, podendo variar em termos de direção e repetição.

Portanto, cada parâmetro fonológico da Libras é chamado de fonema. Esses fonemas visuais como configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressão não manual, combinam-se para formar sinais com significado, assim como os fonemas sonoros se combinam para formar palavras nas línguas orais.

A morfologia, outra área da linguística, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 86),

[...] é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado.

Para a língua portuguesa, do ponto de vista morfológico, as palavras podem ser formadas por meio da adição de afixos como prefixo e sufixo. Na língua brasileira de sinais, a formação de novos sinais ocorre por meio de processos visuoespaciais, que envolvem a modificação ou combinação de parâmetros fonológicos.

A seguir, citamos a derivação, um dos aspectos morfológicos que contribui para o conhecimento sobre a distinção entre língua oral e língua de sinais.

A derivação, segundo Basílio (1987, p. 26), refere-se ao processo que “se caracteriza pela junção de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base para a formação de uma palavra”, conforme estes exemplos da língua oral: estudar – estudante; escovar – escova. Já na Libras, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 96-97), é o movimento que determina a mudança da categoria de verbo para a categoria de nome. Como exemplo, vejamos a Figura 4, com os sinais “SENTAR” e “CADEIRA”.

Figura 4 - Sinais “SENTAR” e “CADEIRA”



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 97).

O sinal referente a nomes (substantivos) utiliza um movimento repetido, enquanto o sinal de verbos apresenta o movimento encurtado.

Acrescentamos, na Figura 5 a seguir, os QR *codes* dos sinais “SENTAR” e “CADEIRA”, conforme o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, de Lira e Souza ([2026]), disponibilizado gratuitamente pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos

(INES), que permitem o acesso a vídeos que auxiliam na compreensão dos movimentos e das configurações de mãos envolvidas em cada sinal. Para acessar os vídeos, utilize a câmera do celular ou um aplicativo de leitura de QR *code*.

Figura 5 - Códigos QR para acesso gratuito a vídeos para melhor compreensão dos sinais “SENTAR” e “CADEIRA”



SENTAR



CADEIRA

Fonte: Lira e Souza ([2026], online).

Na Libras, os sinais são representados por itens lexicais de língua portuguesa em letras maiúsculas e o hífen refere a soletração, por esta não possuir sinal próprio.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 20), a sintaxe, “combina as palavras de forma recursiva observando restrições impostas por princípios que a determinam”. Nesse caso, trata-se de organizar as palavras para formar frases seguindo regras. Na Libras, por esta ser uma língua visuoespacial, as sentenças são organizadas de maneira mais visual, explorando o espaço à frente do sinalizante para transmitir as relações sintáticas.

Vejam, a seguir, algumas sentenças (em Libras e em Língua Portuguesa) desenvolvidas pela pesquisadora surda deste trabalho.

Sentença 1

Libras: P-A-U-L-O COMER BOLO

Língua Portuguesa: Paulo come bolo.

Perceba que, em Libras, o sujeito da sentença 1 é grafado com hífen, por não possuir sinal específico e, nesse caso, utiliza-se a datilologia (nome soletrado em Libras), e o verbo “COMER” está sem flexão verbal de tempo. Para indicar o tempo, é necessário utilizar os itens lexicais adverbiais, antes ou depois da sentença, conforme podemos verificar a seguir.

Sentença 2

Libras: P-A-U-L-O COMER BOLO ONTEM

ONTEM P-A-U-L-O COMER BOLO

Língua Portuguesa: Paulo comeu um bolo ontem.
Ontem, Paulo comeu um bolo.

Sentença 3

Libras: AMANHÃ P-A-U-L-O COMER BOLO
P-A-U-L-O COMER BOLO AMANHÃ

Língua Portuguesa: Amanhã, Paulo comerá bolo.
Paulo comerá bolo amanhã.

A ordem SVO – sujeito (S), verbo (V) e objeto (O), é a mais utilizada em Libras, conforme explicam Quadros (2000), Felipe (1989) e Brito (1995). Os outros tipos de ordem, como OSV e SOV, podem ser alteradas com a presença do tópico na Libras, como mostra o exemplo de Quadros e Karnopp (2004, p. 139-141) a seguir.

Sentença 4

Libras: EL@ ASSISTIR TV
Língua Portuguesa: Ele/Ela assiste TV.

O exemplo acima não possui a desinência de gêneros, portanto, na escrita utilizamos o símbolo @. Para identificar o gênero na frase em Libras, devemos utilizar o sinal (item lexical) “HOMEM” ou “MULHER”.

Lehmann (1978 *apud* Pezatti, 1993, p. 171) sustenta, em seu trabalho, que “as línguas SVO requerem a manifestação de seus três constituintes: o sujeito, o verbo e o objeto, o que pressupõe não só o emprego de substitutos de nomes, como os pronomes, mas também os de verbos e orações”.

Os tipos SOV e OSV têm sido mais frequentes, devido à presença do tópico. Assim, sigamos o exemplo.

Sentença 5

Libras: PRAIA, MARIA GOSTAR
Língua Portuguesa: De praia, a Maria gosta.

A sentença 5 é apresentada como OSV. O verbo na Libras não é conjugado, portanto é apresentado no modo infinitivo. Ao sinalizar “PRAIA” na sentença 5, utilizamos a expressão não manual (elevação das sobrancelhas) devido ao tópico da frase.

Sobre advérbios de frequência na Libras, estes podem ser inseridos no início ou no final da sentença. Vejamos os exemplos a seguir.

Sentença 6

Libras: SEMPRE EL@ COMER BANANA

Língua Portuguesa: Sempre ele/ela come a banana.

Sentença 7

Libras: EL@ COMER BANANA SEMPRE

Língua Portuguesa: Ele/Ela come a banana sempre.

A Libras não é língua universal, pois cada país apresenta a sua própria língua e, portanto, ela se diferencia em cada nacionalidade. Assim, apresentamos, nesta subseção, os três tipos de verbos em relação à língua de surdos brasileiros, conforme as linguistas Quadros e Karnopp (2004):

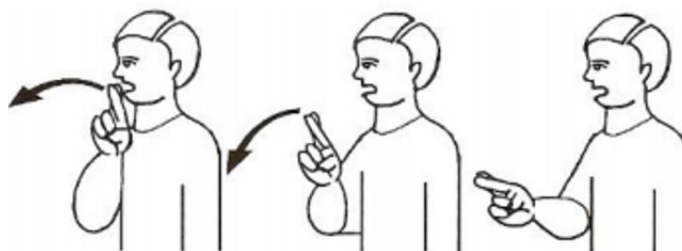
1) **Verbos simples:** não se flexiona em pessoa e número; sem afixos locativos admitidos, como o exemplo do “GOSTAR”. Esse verbo tem o parâmetro fonológico ponto de articulação (Locação) dos sinais (itens lexicais) ancorados no corpo (ver Figura 6).



Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 714).

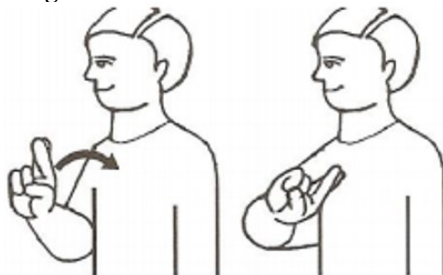
O sinal mostrado na Figura 6 é do verbo “GOSTAR”. Para sinalizar esse verbo, utiliza-se a mão (direita ou esquerda) aberta, com a palma voltada para corpo e movendo-a em círculos no peito. Esse verbo não tem a possibilidade de ser modificado para dar qualquer informação gramatical.

2) **Verbos com concordância:** poucos verbos da Libras podem flexionar em número, pessoa e aspecto, mas esse tipo de verbo não admite afixos locativos (ver Figura 7).

Figura 7 - Verbo “RESPONDER”

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1138).

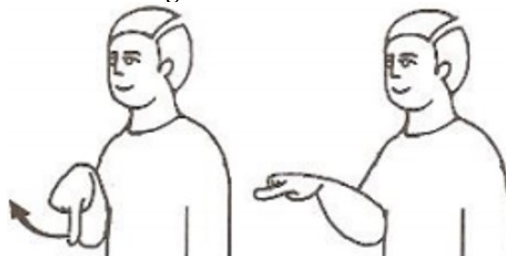
O verbo “RESPONDER” utiliza a forma da mão (configuração de mão) em “R”, a orientação da palma da mão para a contralateral e move-se para frente e para baixo. Nesse caso, há como flexioná-lo, como mostra o exemplo a seguir (ver Figura 8) para “RESPONDER-ME”.

Figura 8 - Verbo “RESPONDER-ME”

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1139).

O verbo “RESPONDER-ME”, como mostrado na Figura 8, é o item lexical em Libras que representa um verbo com concordância, por ter a mudança de orientação da mão.

3) **Verbos espaciais:** podem denotar movimento e posição no espaço e admitem afixos locativos, como mostra o exemplo da Figura 9.

Figura 9 - Verbo “IR”

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 768).

Nesse caso, utilizamos a configuração de mão em “UM”, de quantitativo, e a sua palma da mão começa por estar voltada para o corpo, ou seja, para dentro, e move-se para a frente.

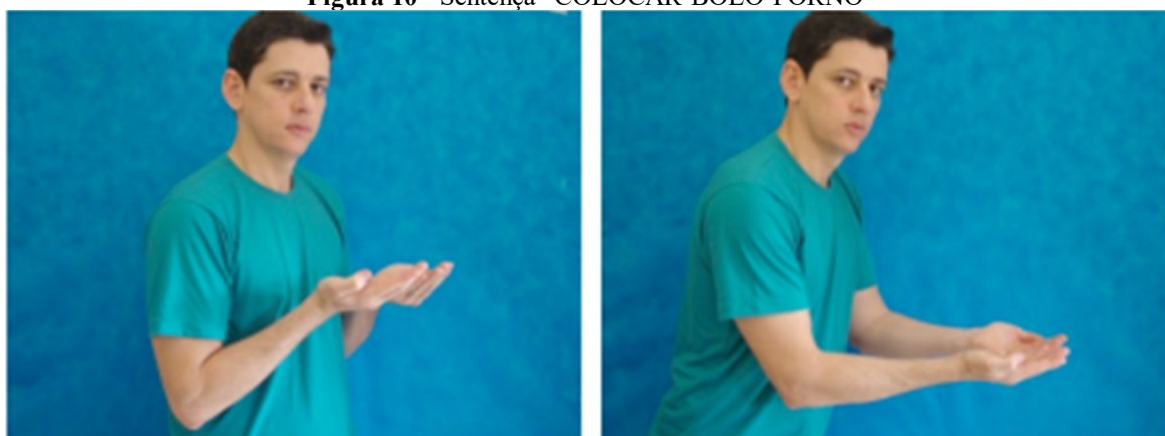
Há outra espécie de verbo relevante em Libras, são os verbos manuais. Eles “são representados por uma configuração de mão que reproduz uma mão segurando um objeto”, conforme explicam Araújo-Ferreira e Naves (2014, p. 371). É como se se estivesse segurando um objeto para realizar uma ação. Vejamos um exemplo retirado do trabalho de Araújo-Ferreira e Naves (2014).

Sentença 8

Libras: COLOCAR-BOLO-FORNO

Língua Portuguesa: Colocar o bolo no forno.

Figura 10 - Sentença “COLOCAR-BOLO-FORNO”



Fonte: Araújo-Ferreira e Naves (2014, p. 371).

O exemplo da Figura 10 demonstra que a pessoa está segurando o objeto “BOLO” para realizar a sinalização “COLOCAR-BOLO-FORNO”.

É importante destacar que, em Libras, o objeto da ação (neste caso, “BOLO”), costuma ser sinalizado antes ou logo após o verbo, conforme a estrutura visual e gramatical da língua. Caso o objeto da ação seja outro, o sinal correspondente deve substituir o sinal de “BOLO” na mesma estrutura frasal, respeitando a organização própria da Libras.

Veja-se que a categoria tempo, em Libras, deve ser compreendida considerando as regras gramaticais próprias dessa língua. Sobre isso, segundo Finau (2008, p. 169), “[...] nota-se que o conjunto de sinais que tem sido tomado como responsável pelo

estabelecimento de três tempos linguísticos nessa língua, o passado, o futuro e o presente, são principalmente: AGORA/HOJE, PASSADO, FUTURO”.

Na Libras, utilizamos os itens lexicais como AGORA, HOJE, PASSADO, FUTURO, entre outros, para marcar tempo nas enunciações. Esses marcadores temporais são essenciais para situar as ações no tempo e dar sentido à frase, conforme exemplificação a seguir.

Sentença 9

Libras: ONTEM EU COMER PIZZA

Língua Portuguesa: Ontem, eu comi uma pizza.

Nesse caso, o sinal ONTEM indica que a ação ocorreu no passado, contribuindo para a compreensão do enunciado.

Há muitos outros conteúdos relacionados à Libras; por isso, apresentamos aqui uma breve revisão da literatura, com o objetivo de favorecer a compreensão dessa língua de modalidade visuoespacial, distinta da língua oral, de modalidade oral-auditiva.

3.2 O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA MODALIDADE ESCRITA PARA PESSOAS SURDAS

Nesta subseção, refletiremos sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, especificamente voltados para alunos surdos que tenham a Libras como primeira língua (L1). Como a Língua Portuguesa é utilizada por estudantes surdos como L2, é fundamental destacar, neste subcapítulo, a importância de compreender as especificidades linguísticas e educacionais desses estudantes.

3.2.1 Métodos de ensino na Educação de Surdos

Ter conhecimento sobre a história permite compreender quais métodos de ensino foram utilizados pelos educadores na educação de surdos ao longo do tempo.

No século XVI, surgiram os primeiros educadores de surdos na Europa, os quais precisaram desenvolver metodologias específicas para o ensino, conforme Coldfield (2002), Moura (2000), Sacks (1989), entre outros. Alguns educadores baseavam suas metodologias na língua oral-auditiva, enfatizando a fala e a leitura labial, enquanto outros utilizavam

gestos ou sinais para facilitar a comunicação e aprendizagem. Essas diferentes abordagens refletem as diversas concepções sobre a educação de surdos ao longo da história.

As principais metodologias utilizadas na educação de surdos foram a **oralista**, a **comunicação total** e a **bilíngue**, e duas delas não alcançaram resultados positivos.

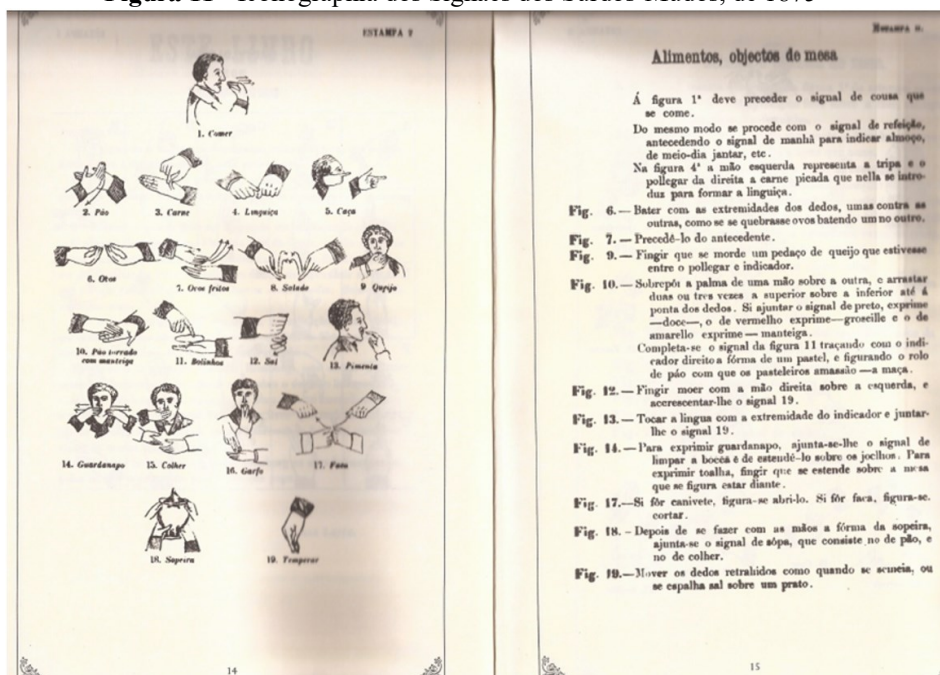
Antes da adoção do método oralista, a língua de sinais foi amplamente utilizada na alfabetização de surdos a partir do século XVII. Nesse contexto, diversas instituições criadas em toda a Europa para a educação de surdos demonstravam avanços, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz.

No Brasil, segundo Diniz (2011, p. 26), a Língua Brasileira de Sinais (LBS)

[...] evoluiu no século XIX através de registros históricos, e entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF) nas mãos de professor surdo francês E. Huet. Ele veio ao Rio de Janeiro em 1855 com a intenção de fundar uma escola para surdos e, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na capital de Rio de Janeiro.

Nesse contexto, o INES é um instituto reconhecido como centro de referência da área de educação de surdos no Brasil. É a primeira escola para surdos da América Latina, fundada em 1857, desempenhando um papel fundamental na história. Em 1875, Flausino José da Gama, um aluno surdo desse instituto, elaborou e publicou o livro **Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos** (ver Figura 11).

Figura 11 - Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, de 1875



Fonte: Gama (1875, p. 14-15).

Em 1880, na cidade de Milão, na Itália, ocorreu um congresso que abordou a educação dos surdos. Nesse evento, muitos educadores estavam presentes com o objetivo de “discutir a qualidade da Educação de Surdos e a escolha de método mais adequado ao ensino” (Diniz, 2011, p. 27).

Com o resultado da votação nesse congresso, o Método Oralista foi implantado obrigatoriamente nas instituições de vários países e, principalmente, no INES. O Oralismo é um método de ensino que visa integrar os alunos surdos à sociedade ouvinte e, para isso, esses sujeitos foram obrigados a desenvolver a fala e a adquirir a habilidade de ler os lábios. A partir da votação, o uso da língua de sinais foi totalmente banido.

Em razão disso, a Libras passou a ser desvalorizada e desprezada pela sociedade e pela educação. Contudo, isso não significou a “morte” da Libras. No INES, os alunos surdos passaram a se comunicar de forma escondida nos refeitórios e dormitórios (Diniz, 2011, p. 27).

Embora tenha sido por muito tempo desvalorizada, a Libras, utilizada pela comunidade surda brasileira, continuou existindo de forma velada, em espaços fechados e reservados, devido à proibição de uso dessa língua.

Capovilla e Raphael (2001, p. 1481) afirmam que “os surdos passaram a ser vistos, unicamente, como deficientes, e não como um povo com cultura própria”. Nesse contexto, ao serem enxergados apenas sob a ótica da deficiência, a sociedade deixou de reconhecê-los como um povo com cultura própria com identidade.

O uso do método oralista apresentou resultados insatisfatórios, como revelaram as pesquisas mencionadas no trabalho de Capovilla e Raphael (2001, p. 1482):

Na Inglaterra, foi observado que, após a educação especial oralista a, apenas 25 por cento dos surdos, que se graduaram aos 15-16 anos de idade conseguem articular a fala de um modo que seja inteligível, pelo menos por seus próprios professores. Em termos de leitura e escrita, a mesma pesquisa mostrou que, dos graduados 30 por cento eram analfabetos e menos de 10 por cento tinham um nível de leitura apropriado a sua idade. O nível de leitura médio era equivalente a crianças de nove anos. Os dados mostram ainda, que suas habilidades de leitura labial eram igualmente insatisfatórias.

Esse método não era suficiente para o aprendizado da leitura e escrita, pois, conforme Lacerda, Nakamura e Lima (2000, p. 9):

Estudos em outros países e também no Brasil, de 20 anos para cá, evidenciaram graves problemas envolvendo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelo sujeito surdo no oralismo, descritos, geralmente, como pobreza de vocabulário ou evidenciados pelas dificuldades encontradas na aquisição da língua escrita.

Vale ressaltar que o Oralismo mostrou-se insuficiente como método de ensino para pessoas surdas. Devido à ausência auditiva, esse aprendizado não ocorreu de forma eficaz, comprometendo o desenvolvimento da linguagem oral.

Devido ao fracasso do uso de método oralista, nas décadas de 1970 e 1980, o método Comunicação Total passou a ser utilizado em diversos países e buscava complementar a comunicação oral com outros recursos visuomanuais facilitando o aprendizado.

E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos... facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente. (Ciccone, 1990, p. 7).

Para isso, a Comunicação Total utiliza a comunicação de forma simultânea, combinando a língua oral com a língua de sinais. Dessa forma, a busca proporciona um acesso amplo à informação, permitindo que as pessoas surdas utilizem tanto a forma visual quanto a oral. Essa combinação, segundo Kezio (2016, p. 174),

[...] impede o surdo de perceber e distinguir a estrutura sintática da língua oral e da de sinais. Por esse motivo, o aprendizado da leitura e da escrita fica prejudicado, consequentemente os surdos não sabem ler, nem mesmo textos breves e simples e ao escreverem na língua oral de seu país transportam para essa língua a estrutura sintática da Língua de Sinais.

Dessa forma, após a aplicação da Comunicação Total, passou-se a adotar o método bilíngue. Esse método permite a língua de sinais como primeira língua da pessoa surda e a língua oral como segunda língua na modalidade escrita. Ao valorizar a língua de sinais como meio natural de comunicação e aprendizagem, o método bilíngue visa promover um desenvolvimento linguístico e educacional mais completo, respeitando a identidade e a

cultura. É um método recente e defendido por linguistas voltados para o estudo da língua de sinais.

Ao tratar da educação bilíngue, vale ressaltar que a Lei n. 9.394/1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB) – é fundamental, pois ela representa o marco legal que estrutura todo o sistema de ensino no país, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Ela estabelece princípios, objetivos e normas para a organização da educação. Conforme destaca Reis (2024, p. 148):

[...] o sistema que abrange do Ensino Básico até o nível de Ensino Superior e obriga todas as crianças a frequentarem a escola, com o objetivo delas se desenvolverem para que se tornem futuramente trabalhadoras, pessoas que convivem na mesma sociedade, se relacionam e que se veem como cidadãs.

A LDB é de extrema relevância para a política educacional brasileira, pois estabelece as diretrizes e bases da educação. Em sua atualização mais recente, ocorrida em 2021, trouxe avanços significativos, ao incluir a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino para os estudantes surdos.

Conforme destaca Lima (2024, p. 22),

[...] a Libras passou a ser língua de instrução, de interação, comunicação e ensino para os estudantes surdos, sendo essencial no desenvolvimento dos surdos, pois vai propiciar a constituição de conhecimento, facilitando, dessa maneira, o processo de aprendizagem com ensino de qualidade que, por muitas vezes, era caracterizado por falta de adequação da proposta curricular, material didático, formação de professores, estrutura pedagógica, dentre outros.

Conforme podemos observar pelo artigo 60-A da LDB, acrescentado pela Lei n. 14.191/2021, seu texto ressalta o reconhecimento da Libras para o desenvolvimento dos alunos surdos, porque a Libras permite que eles compreendam melhor o conteúdo escolar:

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, online).

Nesse contexto, defende-se que ambas as línguas sejam utilizadas por surdos.

Essa perspectiva valoriza o uso da Libras como L1 e do português como L2, promovendo uma educação bilíngue respeitando a identidade linguística e cultura dos surdos.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros, 1997, p. 27).

Essa inclusão na LDB representa um avanço significativo, pois considera as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, promovendo uma educação mais equitativa e respeitosa à diversidade.

3.2.2 Ensino de português para alunos surdos

Como mencionado na subseção 3.2.1, os estudantes surdos foram obrigados a se comunicar oralmente em português, sem uso de Libras, por quase cem anos. Isso ocorreu devido à decisão tomada no Congresso de Milão, em 1880. Segundo Koch (2001; 2003 *apud* Pereira, 2014, p. 146), na época “[...] predominava, no ensino da Língua Portuguesa, a concepção de língua como código, segundo a qual a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual”.

Com resultados insatisfatórios no desempenho dos estudantes surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa e um número crescente de pesquisas linguísticas sobre Libras, começou-se a questionar a eficácia dos métodos de ensino. Essas pesquisas trouxeram à tona a importância de considerar a Libras como L1 da comunidade surda e destacam a necessidade de abordagens bilíngues na educação.

É relevante observar que, segundo Lima-Salles *et al.* (2004), o processo de aquisição da língua portuguesa por pessoas surdas não ocorre de forma natural, como acontece com os ouvintes. Enquanto estes aprendem a língua em contextos diários e por interação com falantes nativos, as pessoas surdas enfrentam barreiras significativas, especialmente no ambiente escolar, onde o acesso à língua oral se dá de maneira limitada e mediada.

A Libras não é apenas o português traduzido em sinais, como muitas pessoas pensam. Ela é uma língua que possui gramática e características próprias (Brito, 1995; Quadros; Karnopp, 2004). Portanto, não se trata de sinalizar as palavras do português na mesma ordem em que elas são faladas, mas sim de usar uma língua completa e autônoma.

Lembremos também que foi oficializado, pelo Decreto n. 5.626/2005, o Português como L2, a esse respeito vejamos o artigo 13 desse Decreto:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (Brasil, 2005, online).

O ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, para alunos surdos tem sido uma preocupação constante dos educadores das escolas inclusivas, devido às barreiras de acesso à linguagem oral, em função da ausência auditiva desses alunos. Assim, Lacerda e Lodi (2009, p. 14) destacam a importância de domínio linguístico por parte dos educadores, que “[...] devem ter domínio das duas línguas e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas”.

Santos (2021, p. 49) corrobora essa necessidade e aponta as limitações no ensino aplicado em escolas regulares com alunos surdos:

[...] o ensino administrado em escolas regulares com alunos surdos não alcança seus objetivos em relação à proficiência desses alunos, uma vez que as atividades são destinadas a um público ouvinte que tem como primeira língua o português. Os alunos surdos sinalizantes, por sua vez, têm a língua portuguesa como sua segunda língua.

Dessa forma, é fundamental que os profissionais da área de educação compreendam que os alunos surdos utilizam a visão, uma vez que a visualidade desempenha um papel central nas interações e nos processos de aprendizagens dos surdos, como aponta Strobel (2009, p. 41):

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

Nesse contexto, Fernandes (1999, p. 66) ressalta:

A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

Com base nessa perspectiva, Faria-Nascimento (2024b, p. 249) defende:

O ensino de PSLS deve ocorrer diretamente em Língua de Sinais Brasileira, sem mediação, pois essa língua é língua por meio da qual o ensino se efetiva, é a língua por meio da qual o ensino se efetiva, é a língua de ensino de qualquer componente curricular ministrado a estudantes surdos.

Conforme apontam autores como Strobel (2009), Fernandes (1999) e Faria-Nascimento (2024), o ensino destinado a estudantes surdos deve ocorrer prioritariamente em língua de sinais. A utilização da língua de sinais como L1 de surdos como meio de instrução, comunicação, interação e acesso à informação possibilita uma compreensão mais significativa dos conteúdos acadêmicos e assegura o acesso pleno à aprendizagem. Além disso, como defende Faria-Nascimento (2024), o uso de Libras como língua de ensino em todos os componentes curriculares contribui para um ambiente educacional inclusivo e acessível, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos.

A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível garantir que esses estudantes surdos tenham acesso a professores bilíngues, devidamente capacitados para ministrar os conteúdos escolares de forma acessível e adequada para esses sujeitos. No entanto, esse cenário é frequentemente restrito às classes bilíngues, as quais são escassas e não estão presentes em todas as instituições de ensino.

Dessa forma, para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória, o ambiente escolar deve contar com professores com formação específica, capazes de ajustar metodologias de ensino e adaptar os materiais didáticos utilizados no ensino de Português como segunda língua.

No que diz respeito às competências esperadas do professor de língua portuguesa como L2 voltado ao ensino de surdos, Davies (1994, p. 111-112 *apud* Quadros, 1997, p. 33) aponta três aspectos centrais:

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa tolerar a existência de uma outra língua - reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

No estudo publicado por Slomski (2010), defende-se que o ensino de LP deve ser fundamentado em estratégias voltadas ao ensino de L2. Nesse sentido, Barbosa (2016, p. 63) complementa a discussão ao afirmar que “[...] tais estratégias levam em consideração as capacidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas pessoas surdas, diante de suas experiências naturais com a Libras”.

Quando fundamentado em metodologias próprias do ensino de L2, o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita passa a respeitar o percurso linguístico e cognitivo dos surdos. Nesse contexto, a Libras assume um papel fundamental, sendo reconhecida como a base para a construção de sentidos e como elemento na mediação da aprendizagem. Como ressalta Faria-Nascimento (2024, p. 89): “Os surdos são sujeitos visuais; aprendem e apreendem o mundo pela língua de sinais, essencialmente visual; têm, portanto, a visualidade aguçada.”.

Em relação aos materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa como L2, essa temática será discutida com mais detalhes na subseção seguinte.

3.2.2.1 Materiais didáticos

De acordo com Silva (2008, p. 37-38):

[...] se, por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

Para o ensino de Português para alunos surdos, existe um número considerável de educadores que não utilizam materiais e metodologias específicas para atender esses alunos e, além disso, ainda desconhecem a cultura e a identidade surdas.

Além disso, segundo Silva e Guimarães (2015, p. 145), “[...] o mercado editorial não apresenta as publicações de português como L2 para surdos; o que se encontra são trabalhos com ‘sugestões’ de atividades a serem desenvolvidas pelos professores”, assim há uma ausência de livros e materiais específicos para ensinar Português como L2 para surdos. Ou seja, uma ausência de publicações voltadas diretamente para atender às necessidades linguísticas dessa comunidade, e os professores responsáveis pelo ensino para alunos surdos, portanto, elaboram/adaptam seus próprios materiais didáticos.

Também em relação ao material didático, Teixeira e Baalbaki (2014, p. 30) informam que

[...] as adaptações feitas (por exemplo, transcrição de diálogos orais gravados em CDROM e sua tradução em Libras, apresentada em Power Point) já demonstram uma faceta da produção de materiais. Por tal condição, a adaptação deve ser considerada como uma forma de contribuir para a capacidade de elaborar MD; competência que deve fazer parte da formação de qualquer professor de línguas. Em outros termos, a adaptação de MD já é, em certa medida, uma forma de elaborá-los. Há uma forte relação entre as duas atividades.

É preciso salientar ainda que existem professores que não têm contato com a comunidade surda, o que dificulta a elaboração de materiais adequados para suas aulas. A ausência de experiências diretas com a cultura surda ou/e a falta conhecimento sobre essa cultura pode levar aos alunos surdos a não construírem conhecimento e adquirir o português como L2.

Assim, o contato com a comunidade surda e a busca por formação continuada são essenciais para que os professores desenvolvam materiais inclusivos, respeitando as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Dessa maneira, os materiais didáticos devem ser desenvolvidos especificamente para alunos surdos, uma vez que há uma escassez de materiais adaptados para esse público, como bem pontuam Moraes, Scolari e Paula (2013, p. 1): “[...] quase toda a bibliografia de disciplinas técnicas é em português e os estudantes só contam com a exposição da aula traduzida, sem a oportunidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos na sua língua”.

Nesse caso, a maioria dos livros e materiais está escrita em português, sem adaptações para a Libras. Como consequência, os estudantes surdos dependem da tradução feita durante as aulas, sem acesso a materiais didáticos próprios em sua língua. Isso dificulta

o estudo autônomo, pois sem os recursos acessíveis não aprofundará o aprendizado dentro e fora do ambiente de aula.

Como afirmam Dias e Barbosa (2020, p. 7), o ensino e a aprendizagem do português devem ser, “[...] por escrito, levando em consideração não somente a construção de conhecimentos estruturais e lexicais, mas também de aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais”.

Escrever um texto exige mais do que o domínio das regras gramaticais; requer a compreensão de como a língua funciona na prática, considerando diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, na subseção 3.2.2.2 a seguir abordaremos a discussão sobre a produção textual em função das exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.2.2.2 A redação, no ENEM, para candidatos surdos

Vale ressaltar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) no ano de 1998, com aplicação anual para candidatos com ensino médio completo ou que ainda estão concluindo. Trata-se de um exame que possibilita o acesso à educação em instituições de ensino superior, tendo como objetivo principal “[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2002, online).

Foi depois de uma grande luta que o Enem passou a oferecer, a partir de 2017, a prova em Libras, como recurso de acessibilidade para pessoas usuárias de Libras, desde o ato de inscrição, atendendo ao seu direito, no que se refere à acessibilidade linguística. No mesmo ano, 2017, o Enem apresentou o tema de redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, que levou os candidatos participantes à reflexão, conforme apontam Romário *et al.* (2018, p. 502):

O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017 – ‘Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil’ – pode ser considerado um marco histórico para as pessoas surdas, suas famílias, docentes, pesquisadoras e pesquisadores da área, pois, pela primeira vez, parte da sociedade é demandada a refletir sobre a temática.

De acordo com o preconizado no *site* federal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep, 2025, online):

[o] Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação.

Trata-se de uma forma de garantir que candidatos surdos realizem prova em condições de igualdade, recebendo as questões sinalizadas, ou seja, questões traduzidas em Libras.

Além disso, o recurso videoaula do Enem, desenvolvido pelo Inep em parceria com os pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do INES e de outras instituições, foi escolhido por 1.897 participantes com inscrições realizadas no ano de 2017. Essa informação foi divulgada pela diretora de Gestão e Planejamento do Inep em entrevista publicada no *site* do MEC (2017) e é também referenciada por Trevisan e Martins (2020, p. 77):

Essa importante mudança passou a ser obrigatória, a partir de 2015, depois de muito empenho das entidades representativas da comunidade surda, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que entrou com uma ação civil pública, ajuizada na 11ª Vara Federal de Curitiba (Socepel, 2015), resultando na conquista de mais este direito.

Conforme matéria de outubro de 2023 de Sabrina Craide para a Agência Brasil, 641 candidatos solicitaram, no momento da inscrição para o Enem, a aplicação da videoprova em Libras, recurso acessível que tem a tradução de Português para Libras, e 718 candidatos optaram por ter um tradutor intérprete de Libras durante o exame.

Sobre os números de estudantes surdos, de acordo com matéria publicada pelo MEC (2024, online):

[...] o Censo da Educação Básica 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existem atualmente no Brasil 62.192 estudantes surdos, deficientes auditivos e surdo-cegueira matriculados na educação básica – 55.932 matriculados em classes comuns e 6.260 em classes e ou escolas bilíngues de surdos.

Esse levantamento considera todas as escolas de educação básica do Brasil e revela que os números de matriculados em classes comuns são ainda maiores.

A Figura 12 apresenta uma avaliação em Libras, em que cada candidato recebe um *notebook* para realizar o exame.

Figura 12 - Captura de tela de avaliação em Libras – Enem



Fonte: Inep (2018).

Ainda segundo a matéria do Ministério da Educação (2017, online):

Cada participante receberá um notebook para fazer as provas. As orientações, os enunciados das questões e as alternativas de respostas serão apresentadas em libras, por meio de vídeos gravados em DVDs. O menu do vídeo é simples, fácil e autoexplicativo. Junto com o notebook e os DVDs, o participante também receberá o caderno de questões, a folha de redação e cartão-resposta, onde deverá marcar as respostas. O participante poderá escolher qual área do conhecimento fazer primeiro e poderá assistir aos vídeos na ordem que preferir.

No caso da redação, os candidatos recebem folha de redação para escrever em português. De acordo com o Inep, as redações realizadas pelos candidatos surdos são avaliadas de forma diferente daquelas dos candidatos ouvintes, por adquirir língua da modalidade visuoespacial e não oral auditiva.

Na cartilha de participantes com surdez/deficientes auditivos publicada no *site* do Inep (Brasil, 2020), há apontamentos sobre as línguas de pessoas surdas. Por exemplo, na LP, os surdos apresentam, em sua escrita,

[...] uma sintaxe com enunciados curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Também é possível notar diferença em relação ao uso da negação. No Português, a negação se faz por meio da utilização do advérbio “não” junto com o verbo, como em “Eu não gosto de cinema”. Diferentemente, na sintaxe de Libras, a negação pode ocorrer após o verbo e nem sempre apresenta, de forma

discreta, um sinal correspondente para a palavra “não”, podendo aparecer, em seu lugar, um marcador não manual, como, por exemplo, o sinal de balançar a cabeça de um lado para o outro. (Brasil, 2020, p. 8).

Foram apontadas nessa cartilha as características da produção textual dos surdos como: ordem dos elementos gramaticais, ortografia, acentuação, concordância nominal e verbal, artigos, verbos de ligações, entre outros elementos da língua portuguesa, que os surdos encontram desafios para inserir corretamente em sua escrita.

Portanto, segundo o Inep, observa-se a presença de “[...] um conjunto lexical reconhecido como sendo da língua portuguesa, porém a disposição dessas palavras nas sentenças, ou sua organização, nem sempre é a mesma daquela que se espera de um falante de língua portuguesa como língua materna” (Brasil, 2020, p. 7). Nesse contexto, a avaliação das redações “[...] leva em consideração suas singularidades em relação aos processos de aprendizagem da língua portuguesa” (Brasil, 2020, p. 9).

As redações produzidas pelos candidatos surdos são corrigidas pelos avaliadores com experiência em escrita especificamente dos surdos considerando a língua portuguesa como segunda língua. Segundo o mesmo documento, são apresentadas informações sobre correção de suas redações:

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

Esse documento representa um marco para a educação de surdos, pois oferece compreensão clara e fundamentada sobre as especificidades de sua escrita em Língua Portuguesa, após um longo período de não aceitação em razão de sua condição auditiva.

A cartilha apresenta também as cinco competências avaliadas na redação do Enem, verificando a capacidade do participante de produzir um texto dissertativo-argumentativo de

acordo com as normas da escrita formal e com a proposta temática apresentada (Brasil, 2020):

- 1) Demonstrar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação; e
- 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Essas competências orientam os critérios de correção e asseguram uma avaliação mais objetiva e padronizada da produção escrita dos participantes.

Referindo-se à primeira competência, a cartilha descreve as características da produção escrita de pessoas surdas e com deficiência auditiva, no que se refere à ordenação dos elementos na frase, sintaxe curta, ortografia, acentuação, concordâncias. Esses aspectos estão relacionados à Competência 1 da correção, que avalia o domínio da escrita formal da Língua Portuguesa:

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

O documento destaca que a escrita em língua portuguesa pode sofrer interferências da Libras, principalmente na estrutura sintática. Isso está relacionado a um fenômeno conhecido como interlíngua, em que a escrita na segunda língua ainda se encontra influenciada pela estrutura da primeira língua, a Libras. Por tanto, os desvios presentes na escrita desses sujeitos devem ser compreendidos dentro desse contexto linguístico e avaliados com base em suas particularidades, evitando uma penalização excessiva durante o processo de correção.

No que se refere à segunda competência, verifica-se se os candidatos compreendem a proposta da redação, exigindo que o texto produzido esteja de acordo com o texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, espera-se que o candidato possua conhecimento prévio sobre o tema proposto, de modo a desenvolver uma argumentação adequada à estrutura solicitada: “A redação de texto dissertativo-argumentativo já faz parte de provas de participantes concluintes do ensino médio, por isso estes devem demonstrar domínio da estrutura desse tipo de texto” (Brasil, 2025, p. 19).

Já na terceira competência, o participante poderá receber a pontuação, segundo o Inep (Brasil, 2025, p. 21-22):

[...] dado que a avaliação segue a Matriz de Referência para a Redação do Enem, para alcançar a nota máxima nessa competência, os(as) participantes devem apresentar informações, fatos e opiniões, estruturados em defesa de um ponto de vista específico relacionado ao tema proposto. É importante mencionar que, na avaliação das redações de participantes surdos(as) ou com deficiência auditiva, eventuais falhas são entendidas como interferências entre suas duas línguas: a primeira sendo a Libras e a segunda, o português brasileiro.

Em relação à quarta competência, destaca-se a relevância da coesão textual, da organização dos parágrafos e do uso adequado de referências. Assim, segundo o Inep (Brasil, 2025, p. 23), os avaliadores observam:

[...] como os(as) participantes utilizam mecanismos linguísticos, especialmente os elementos coesivos e a organização dos parágrafos. Esses aspectos não se limitam apenas às regras gramaticais, mas dependem da clareza do pensamento e do desenvolvimento da linguagem.

Dessa forma, a avaliação considera como os participantes articulam suas ideias nos textos, usando recursos linguísticos, conectivos e parágrafos organizados, não se restringindo à correção gramatical.

Por fim, a quinta competência avalia a capacidade de o participante propor uma solução para o problema apresentado no tema da redação. Nesse caso, a proposta deve ser clara, detalhada com os argumentos desenvolvidos no texto e respeitar os direitos humanos. Conforme destaca o Inep (Brasil, 2025, p. 25): “Dizer que o problema existe e que precisa ser resolvido não é propor uma ação. A sugestão deve conter a ação, o agente, o modo ou meio, o efeito e um detalhamento”.

Dessa forma, espera-se que os surdos consigam se estruturar adequadamente em seus textos, contendo informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto de forma coesa, organizada e compatível com as exigências das cinco competências avaliadas.

3.2.2.3 Texto dissertativo-argumentativo e ensino para surdos

Para auxiliar pessoas surdas na preparação para o Enem, a equipe do curso extensionista atual “Produção de texto para surdos” decidiu trabalhar com a produção do texto dissertativo-argumentativo, por ser o modelo exigido na redação do ENEM.

Nos estudos teóricos da Linguística Textual, o texto é compreendido como algo mais do que palavras organizadas. Ele envolve o sentido, a intenção, o contexto e a forma como essas palavras são usadas para comunicar de maneira eficaz. Nesse sentido, como afirma Marcuschi (1983, p. 12-13):

A Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não-linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Entender o que é um texto e como ele se estrutura é essencial para desenvolver esse tipo de produção. Um texto pode ser constituído desde uma única palavra até um conjunto mais elaborado de palavras organizadas em orações, períodos e parágrafos.

Segundo Koch e Elias (2018, p. 15), o texto é

[...] um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade.

O texto, assim, não é apenas uma sequência de palavras ou conjunto de regras gramaticais. Ele é considerado um objeto complexo, pois sua produção e compreensão de forma eficaz envolvem mais do que o domínio da língua.

Para Bakhtin (1992, p. 329-330 *apud* Santos; Souza; Martins, 2016, s. p.), o “texto é um conjunto de informações presentes em todas as linguagens, em todas as ações semióticas”. Dessa maneira, o texto serve para expressar o que se pensa, sente e interpreta.

O texto apresenta fatores essenciais como coerência e coesão. No entanto, há também outros fatores relacionados ao usuário, ou seja, ao autor e ao leitor, portanto a coerência e a coesão de um texto não dependem apenas do que está escrito, mas também da interação entre quem escreve e quem lê.

Conforme Koch e Travaglia (1997, p. 38), “[...] a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo”. A coerência é um elemento textual, responsável por garantir a construção de sentido. Ela permite que um texto seja compreendido como um todo lógico, com as ideias que se conectam de forma clara.

A esse respeito, para Koch e Elias (2012, p. 189), “[...] sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente”. Assim, considera-se que o texto é coerente quando os leitores conseguem atribuir-lhe sentido a partir dele.

Já a coesão diz respeito à conexão entre os elementos linguísticos de um texto. Esses elementos são essenciais para compreensão de um texto, pois garantem que as suas ideias estejam organizadas e façam sentido para o leitor.

Conforme já abordado sobre o conceito de ‘texto’, é importante destacar que, na perspectiva da Linguística Textual, existe a tipologia textual, a qual se articula com os gêneros do discurso, dependendo dos objetivos da análise a ser realizada (Koch; Fávero, 1987, p. 3). Essa articulação permite compreender como os textos se organizam internamente (a partir dos tipos textuais) e externamente (por meio dos gêneros), considerando suas finalidades comunicativas e os contextos de uso.

Segundo Marcuschi (2002, p. 23), os tipos textuais “constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. São os tipos textuais que podem representar modelos abstratos de organização textual, que servem como estruturas gerais para a análise dos textos. Para o autor, os tipos textuais são divididos em cinco categorias principais: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo.

Por outro lado, os gêneros textuais desempenham um papel importante na interação entre os indivíduos, podendo ser apresentados tanto na forma oral ou quanto escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

No Quadro 2 apresentamos diferenças entre tipos e gêneros textuais.

Quadro 2 - Tipos textuais vs. gêneros textuais

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24).

É relevante analisarmos o Quadro 2 apresentado, pois ele evidencia as distinções entre tipo textual e gênero textual. No contexto desta pesquisa, o foco será direcionado ao texto dissertativo-argumentativo, gênero exigido na produção escrita do Enem.

Segundo Faulstich (2014, p. 59), “*Dissertar* é expor, explanar ou ainda explicar ideias. Na dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto”. Isso significa que dissertar consiste em apresentar e desenvolver ideias de forma coesa e coerente, com base em conhecimentos sobre um determinado tema.

Ainda de acordo com a autora, a estrutura do texto dissertativo é composta por três partes fundamentais, nesta ordem: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, deve ser apresentada a tese, “[...] onde o autor expõe a tese ou ponto de vista que quer

defender. Deve-se evitar que a introdução antecipe o desenvolvimento e a conclusão do texto, sendo, por isso, pouco recomendável que nela se incluam exemplos” (Faulstich, 2014, p. 65).

O desenvolvimento, por sua vez, é responsável por apresentar as ideias e, segundo Faulstich (2014, p. 67), “[...] comporta as ideias que fundamentam o ponto de vista do autor. A ideia-núcleo, apresentada na introdução, normalmente é demonstrada no desenvolvimento por meio de ideias que provem ou exemplifiquem o dito”.

Por fim, a conclusão, situada no último parágrafo de um texto, tem como principal função retomar os principais pontos abordados ao longo da introdução e do desenvolvimento. Segundo Faulstich (2014, p. 69), trata-se de uma “[...] síntese da introdução e do desenvolvimento. É o fecho do trabalho dissertativo e deve ser objetiva e clara”.

Nesse contexto, o Enem exige que os candidatos elaborem um texto dissertativo-argumentativo bem estruturado, como destaca orientações da cartilha do Inep (Brasil, 2020, p. 9):

A redação de texto dissertativo-argumentativo já faz parte de provas de estudantes concluintes do Ensino Médio, por isso devem demonstrar domínio da estrutura desse tipo de texto. É importante que os estudantes treinem a elaboração do texto dissertativo-argumentativo para melhorar a condição da escrita na hora de fazer a redação do Enem e fiquem atentos à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, que se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Dessa forma, o texto deve apresentar argumentos que visem à defesa de um ponto vista, sendo estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse formato é característico do texto dissertativo-argumentativo.

Nesse tipo de texto, o autor expõe uma ideia e a defende por meio de argumentos fundamentados, construindo uma justificativa teórica para a sua opinião. Conforme destaca Pentead (1998 *apud* Faulstich 2014, p. 74): “Argumentar é discutir, mas, principalmente, é raciocinar, é deduzir e concluir. A argumentação deve ser construtiva na finalidade, cooperativa em espírito e socialmente útil”.

Diante do exposto, o ensino da produção textual apresenta-se como desafio, o qual pode ser superado por meio de uma abordagem dialógica e alinhada às necessidades dos sujeitos surdos, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades escritas. Nesse sentido, o trabalho de Cavalcante (2024) aponta a necessidade de se adquirir conhecimento

sobre a Sequência Didática, uma vez que esse recurso pode facilitar o contato do aluno surdo com os textos. Conforme destaca o autor,

[...] se quisermos ensinar para o aluno surdo o que é, como se estrutura, qual a função social, como se escreve um determinado gênero de texto, precisamos apresentar essas ideias de maneira paulatina, sistemática e de forma pragmática, abdicando-se de abstrações ao máximo, ou seja, buscar sair do plano teórico e tornar prática a aula. Por isso, defende-se, nesse estudo, a necessidade de estudar esses objetos a partir de sequências didáticas, pois facilitará o contato do aluno surdo com o texto, em que ele possa manipular, ver, perceber, cada estrutura, cada parte do texto. (Cavalcante, 2024, p. 4).

Dessa forma, o autor defende que o aluno surdo aprende com mais facilidade quando o ensino da produção textual é prático, visual, concreto e organizado em etapas, sendo a sequência didática um caminho promissor para promover esse processo. Segundo Vygotsky (1983, 2011 *apud* Macedo, 2023, p. 49), as crianças surdas

[...] precisam ser expostas à língua de sinais, assim como as crianças ouvintes têm acesso às línguas orais, ou seja, por meio da interação com outras pessoas. Logo, o trabalho com os gêneros se torna uma ferramenta a ser trabalhada e ajustada dentro da escola, já que permite o uso das sequências didáticas, a elaboração e reelaboração das atividades para um melhor aperfeiçoamento das práticas de aprendizagem.

Assim, além de interagir em Libras para ampliar seu desenvolvimento linguístico, é necessário que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas, que estruturam o processo de aprendizagem e favorecem uma compreensão mais acessível dos elementos que compõem a produção escrita.

Conforme estudos de Cavalcante (2024), Faria-Nascimento (2024), Macedo (2023) e outros estudiosos, é fundamental promover a participação ativa dos alunos surdos, incentivando a interação, o compartilhamento de experiências, a pesquisa e as discussões. Para isso, na seção 3.2.2.4 a seguir, abordaremos a Sequência Didática como uma proposta de organizar o ensino e potencializar o desenvolvimento linguístico e textual para surdos.

3.2.2.4 As sequências didáticas no ensino de gênero textual

Este trabalho envolveu um levantamento bibliográfico, com diversas leituras que foram fundamentais para a construção da pesquisa. A seguir, é abordada uma teoria de grande relevância para a área, a qual pode ser conectada diretamente à prática desenvolvida no curso extensionista.

Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam, por meio de propostas definidas, destacam que os gêneros realizam combinações variadas dessas sequências tipológicas diversificadas. Os autores enfatizam ainda a importância de se trabalhar, de maneira sistemática, planejada e progressiva, as capacidades necessárias ao domínio dos gêneros.

Dessa forma, os alunos poderão não apenas reconhecer os gêneros em diferentes contextos, mas também os produzir com adequação à situação comunicativa, ao interlocutor, ao propósito e à linguagem exigida. A proposta está exemplificada no Quadro 3 a seguir, que apresenta uma diversidade de gêneros orais e escritos com os quais estudantes devem ter contato ao longo do processo de escolarização.

Quadro 3 - Aspectos tipológicos

Aspectos tipológicos		
Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado...
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum Vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (ad.) Discurso de acusação (adv.)

Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121).

A organização dos gêneros proposta pelos autores é de grande relevância, pois orienta a seleção dos gêneros a serem trabalhados nas sequências didáticas.

Embora os referidos autores não tratam diretamente da Libras, seus estudos sobre as sequências tipológicas oferecem uma base teórica importante para refletir sobre o ensino da produção escrita, no caso da Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas. No entanto, outros pesquisadores, como Faria-Nascimento (2024a; 2024b) e Soares (2020) afirmam que as mesmas sequências também podem ser identificadas na Libras.

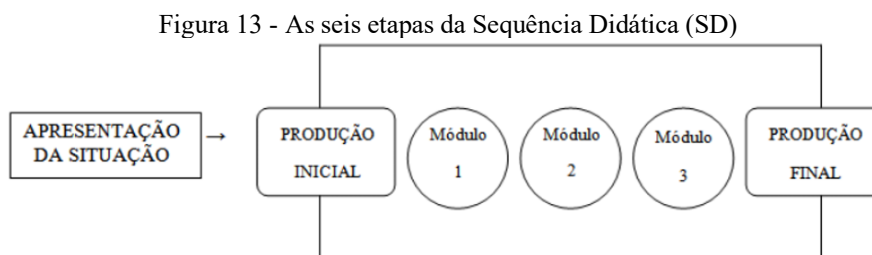
Nesse sentido, Soares (2020, p. 33) informa:

Embora não tenhamos pesquisas desses aspectos tipológicos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aplicados à Libras, assumimos que os mesmos também possam ser identificados nas línguas de sinais. Nesse sentido, um texto sinalizado pode estar registrado por sua produção “corporal, visual e manual” em vídeo, ou em modalidade escrita.

Faria-Nascimento (2024a, p. 101-109; 2024b, p. 246-247) e Oliveira (2022, p.88) adotaram a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), reconhecendo sua relevância na elaboração de sequências didáticas eficazes para o ensino de português para pessoas com ausência auditiva.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A sequência didática é como um modelo estruturado de atividades para produção de texto e se organiza em seis etapas, conforme apresentado pela Figura 13.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com Faria-Nascimento (2024a, p. 101), é possível adequar esse modelo ao ensino de português para surdos:

A aplicação de sequências didáticas tem levado estudantes surdos a se apropriarem do texto desde o primeiro contato, pois a proposta inicia com a exploração dos textos trabalhados, de modo a auxiliar a compreensão textual e a consequente expressão dos alunos em estruturas satisfatórias na língua-alvo.

Conforme a Figura 13, a primeira etapa, denominada “Apresentação da situação”, indica que os estudantes deverão construir a representação da situação comunicativa:

A apresentação de uma situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa a ser executada (individualmente ou em grupo), para a produção de gênero textual específico, dirigido a um determinado público. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 *apud* Faria-Nascimento, 2024a, p. 102).

Esse processo pode ser realizado de forma individual ou em grupo para produção de texto específico. Trata-se de uma etapa fundamental, pois permite a definição dos elementos essenciais do texto.

Na etapa “Produção Inicial”, tem-se o registro da primeira produção. Essa fase, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* Faria-Nascimento, 2024a, p. 102),

[...] permite ao professor avaliar as capacidades adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

As etapas organizadas como módulo 1, 2 e 3 são compostas por diversas atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades para a produção de texto. Essas atividades incluem: debate, que estimula a reflexão e a construção de argumentos; aquisição de vocabulário útil, essencial para enriquecer a linguagem dos textos; gênero textual, que abrange a análise de sua estrutura. Nesse caso, cada módulo é como um planejamento para proporcionar um aprendizado progressivo.

Em relação a essas três etapas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) afirmam que “[...] o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho”.

A etapa de produção final é apresentada como a última etapa da SD e é dedicada à elaboração do texto definitivo, nela os estudantes colocam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades anteriores.

Diante disso, é fundamental seguir um roteiro estruturado, que oriente o desenvolvimento das atividades e funcione como elemento motivador para os alunos surdos na elaboração de textos em português como segunda língua, como afirma Oliveira (2022, p. 73): “[...] um roteiro deve ser seguido com os passos que caracterizaram o desdobramento das SD, como forma de motivação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos escritos em uma segunda língua”.

Diante do exposto, ressalta-se que, embora a proposta de Sequência Didática, conforme apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ofereça importantes contribuições para o ensino de gêneros textuais, ela não foi adotada de forma explícita nesta pesquisa. Alguns de seus princípios dialogam com a proposta desenvolvida, especialmente no que se refere ao foco no gênero textual e o desenvolvimento de capacidades de escrita. Entretanto, tal proposta não foi incorporada ao delineamento metodológico do estudo de forma integral. A seguir, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o curso extensionista ofertado pela plataforma *Moodle* da UFTM para a comunidade surda e sua estrutura pedagógica do *Moodle* e, posteriormente, serão apresentados os objetivos, os métodos e a análise dos dados da presente pesquisa.

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO PARA OFERTA DO CURSO A DISTÂNCIA

O projeto de extensão foi criado por quatro professores:

- dois professores surdos da UFTM, sendo que um deles é a pesquisadora deste trabalho;
- uma professora ouvinte, também da UFTM;
- um professor ouvinte que lecionava em escola inclusiva.

Os professores surdos, lotados do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) da UFTM, estão há mais de 11 anos ministrando a disciplina Libras para todos os cursos de licenciatura e para alguns cursos de bacharelado da instituição, como Terapia Ocupacional, Psicologia e Serviço Social.

A professora ouvinte, lotada do Departamento de Ciências Biológicas e fluente em Libras, leciona Libras há quase dois anos no *campus* Iturama.

Por último, o professor ouvinte, formado em Letras, com experiência de ensino de português e redação para surdos em escola inclusiva, já foi colaborador em todos os projetos da UFTM dessa área.

Esses quatro professores são os únicos com experiência na área de educação de surdos dessa instituição que aceitaram o desafio para a criação e implantação de curso na plataforma *Moodle*, mesmo sem a existência de materiais didáticos para participantes surdos que planejam ingressar na instituição de ensino superior federal utilizando notas do Enem.

Criar e implantar um curso na plataforma *Moodle* representa um grande desafio, especialmente quando se trata da elaboração de materiais e da organização pedagógica no ambiente virtual. No entanto, os docentes envolvidos já atuaram como tutores, professores formadores, coordenadores em outros cursos na modalidade a distância aprovados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do Ministério da Educação

(MEC), o que lhes proporcionou importante experiência da área da educação de surdos em ambientes virtuais.

No início da pandemia de covid-19, em 2020, as instituições de ensino tiveram de adotar novas formas de ensino que atendessem às necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles com ausência auditiva. Nesse contexto, a UFTM desenvolveu um curso na modalidade EaD, sob coordenação desta pesquisadora, oferecendo formação continuada para professores da educação básica, com foco na educação de surdos em tempos de pandemia.

Essa iniciativa representou a primeira experiência com a utilização da plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. Posteriormente, a pesquisadora atuou, por dois anos, como professora formadora no curso EaD da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulado “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, nas 1ª e 2ª edições, realizadas no ano de 2022 e 2023.

Dando continuidade às ações voltadas à formação de professores na área de educação de surdos, em 2024, os professores Hely César Ferreira e Angélica Rodrigues Gonçalves, membros da equipe do curso de extensão “Produção de Texto para surdos”, idealizaram e coordenaram um novo curso EaD na UFTM, aprovado pela DIPEBPS. Nesse projeto, a pesquisadora novamente atuou como professora formadora, contribuindo para oferta de um curso de qualidade voltado à formação continuada de professores da educação básica por meio da plataforma *Moodle*. O professor Igor Rocha Camargo integrou a equipe após ser selecionado por meio de processo seletivo, atuando como tutor nos cursos EaD promovidos pela UFU e pela UFTM.

Nesse sentido, os três professores efetivos da UFTM e um professor da escola inclusiva acumularam experiências significativas no desenvolvimento e na condução de cursos na modalidade EaD. Com base nesse percurso formativo, os membros docentes tiveram a oportunidade de idealizar um projeto voltado especificamente para pessoas surdas que desejam prestar o Enem.

No entanto, apesar da experiência prévia com a modalidade EaD e com a educação de surdos, os profissionais enfrentaram novos desafios durante a elaboração do curso. Um dos principais obstáculos foi a escassez de materiais didáticos, conteúdos e atividades acessíveis e adaptados à Libras atendendo às especificidades linguísticas e culturais dos participantes surdos. Diante desse cenário, a equipe e a pesquisadora recorreram a materiais

disponibilizados no site do INES⁶ e desenvolveram recursos próprios, o que exigiu um esforço significativo na elaboração dos materiais didáticos.

Diante dessa demanda, o projeto de extensão foi elaborado e submetido ao Sistema de Informações de Extensão (SIEX) da UFTM no ano de 2023, sendo aprovado no mesmo ano, sob número de registro 336/2023.

Trata-se de uma proposta para ofertar o curso de “Produção de Texto para surdos” de forma a proporcionar alternativas para que surdos inscritos possam se preparar para o Enem considerando as especificidades e desafios em Língua Portuguesa para pessoas surdas que cursaram e/ou estão cursando Ensino Médio, maiores de 18 anos, usuárias de Libras como primeira língua.

4.2 PLATAFORMA *MOODLE* COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

O *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que oferece uma série de ferramentas voltadas para fins pedagógicos. Trata-se de uma plataforma virtual para a aprendizagem a distância, desenvolvida pelo australiano Martin Dougiamas⁷, em 1999, com foco na área de conhecimento sobre a natureza da aprendizagem e o papel da colaboração nesse processo. A maioria das universidades possui essa plataforma para ofertar cursos e aulas e para outros tipos de aprendizado.

De acordo com Campos (2015, p. 96), o AVA

[...] é um espaço virtual onde acontecem os cursos/disciplinas de modalidade a distância ou semipresencial. É como uma sala de aula virtual que permite a interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, docentes, tutores e monitores e onde são disponibilizadas ferramentas tecnológicas – como fórum e *chat* – que permitem o acesso ao conteúdo pedagógico.

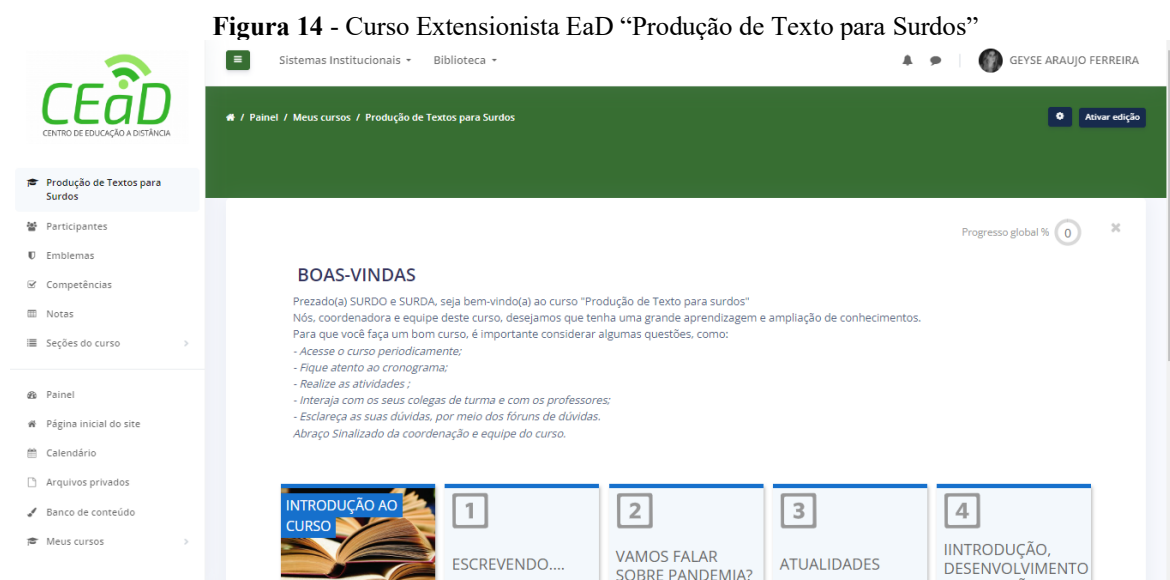
Como é uma plataforma de cursos a distância que possibilita o ensino e a aprendizagem para seus participantes, ela oferece boas características, tais como: não necessidade de sair de residência; flexibilidade de horários; interação nos fóruns com colegas e professores; esclarecimentos de dúvidas; e avaliações virtuais. Além disso, a plataforma

⁶ Fonte: <https://debasi.ines.gov.br/oficina-de-reda%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 10 jan 2026

⁷ Fonte: <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/> Acesso em 26 jan.2026

oferece a possibilidade de utilização de ferramentas acessíveis, como vídeos em Libras, dicionários, entre outros materiais, inclusive a exploração de recursos visuais.

A Figura 14 a seguir exemplifica a utilização da plataforma *Moodle* para curso de extensão.



Fonte: captura de tela pela autora.

Nessa plataforma, foram inseridos os vídeos totalmente em Libras, lecionando-se conteúdos específicos de produção de texto e outras atividades, utilizando-se as seguintes ferramentas:

- **Página:** localizada no centro da tela. No curso extensionista, inserimos informações sobre o curso e a equipe, além de vídeos em Libras relacionados aos conteúdos, tutorial em Libras sobre acesso ao *Moodle*, cronograma de atividades em PDF e os *links* para acesso ao questionário sobre o perfil do aluno e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- **Fórum:** espaço para discussões assíncronas, onde foram desenvolvidos temas propostos entre participantes surdos e equipe profissional do curso. Dessa forma, esses participantes foram inseridos na prática de escrita, ampliando seu vocabulário e conhecimentos sobre a estrutura frasal da língua portuguesa.
- **Diário:** considerando que alguns cursistas surdos enfrentam desafios na escrita e relutam em se manifestar nessa modalidade da língua portuguesa,

utilizamos a ferramenta “Diário”. Esse espaço permite o registro de rotina, produções de texto referente a determinado assunto, sendo acessível somente ao professor e à equipe do curso.

- **Glossário:** funciona como um dicionário, para que os participantes possam conhecer as definições de itens lexicais da língua portuguesa, incluindo vídeos em Libras.
- **Questionário:** ferramenta de exercícios e testes de Português, para verificar a aprendizagem dos participantes.

Muitas vezes, os professores não têm conhecimento a respeito do uso de tecnologia, mas, segundo Barbosa (2014, p. 34):

[...] os surdos estão cada vez mais imersos nos ambientes digitais e que estes podem facilitar o processo de leitura e escrita da LP como L2, acreditamos que a EAD, adaptada à realidade das pessoas surdas, possa ser um recurso utilizado pelos professores de PL2 para esse público de alunos, a fim de explorarem as ferramentas digitais e os recursos visuais e proporcionarem um aprendizado mais eficiente a esses estudantes que estão inseridos em uma cultura totalmente baseada na visão.

Com base no acima exposto, o curso utilizou a plataforma *Moodle* para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos, com enfoque na produção de texto.

4.3 CURSO EXTENSIONISTA “PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDOS” E AS SUAS ESTRATÉGIAS NA PLATAFORMA *MOODLE*

O curso extensionista foi desenvolvido considerando-se, na história da educação das pessoas surdas no Brasil, o difícil percurso que estas pessoas realizaram na busca de conquistar seu espaço na sociedade e todas as barreiras encontradas nesse trajeto. Pensando em surdos que utilizam Libras como L1 para ingressar em instituições federais, os professores do projeto de extensão propuseram um curso de atualização, visando reforçar e contribuir para o entendimento dessas pessoas sobre a produção de textos em Língua Portuguesa por meio da plataforma *Moodle*.

A carga horária foi de 60h/a. Os conteúdos e atividades foram elaborados pelos professores desse projeto extensionista e ainda utilizaram alguns modelos disponíveis no *site* do INES⁸.

O Quadro 4 a seguir apresenta os conteúdos e as atividades inseridos no curso extensionista com data de início em fevereiro de 2024 e finalização em julho do mesmo ano.

Quadro 4 - Cronograma de atividades do curso extensionista “Produção de Texto para Surdos”

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO CURSO EXTENSIONISTA	
“PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDOS”	
Introdução ao Curso	
Apresentação do curso, equipe	
Cronograma de Atividades	
Termo de Consentimento TCLE	
Fórum de Dúvidas	
Fórum de Notícias	
MÓDULO 1	
“Escrevendo...”	
19/02/24 a 03/03/24	
Diário 1.1	
Criar carta para pessoa que você mais gosta	
Diário 1.2	
Escreva uma história sobre evento que mais marcou da sua vida	
Diário 1.3	
Criar produção de texto sobre “Pandemia e Isolamento Social”	
MÓDULO 2	
“O que é argumentar”	
04/03/24 a 31/03/24	

8 É a primeira instituição de ensino para pessoas surdas no Brasil, fundada em 26/09/1857 por Dom Pedro II juntamente com o professor surdo francês E. Huet. O INES “[...] é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Como instituto de educação, atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de apoiar a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O instituto ainda ajuda a inserir o cidadão surdo no mercado de trabalho por meio de ensino profissionalizante e estágios”. (INES, 2025, online).

Arquivo 2.1 Aula em Libras sobre “O que é argumentar?”
Arquivo 2.2 Modelo para realizar redação
Fórum de discussão 2 Discussão e/ou dúvidas sobre Argumentativo
MÓDULO 3
“Introdução, desenvolvimento na redação”
01/04/24 a 30/04/24
Arquivo 3.1 - Aula em Libras “Introdução na Redação”
Fórum de Discussão 3.1 Vamos criar introdução?
Arquivo 3.2 - Aula em Libras sobre “Desenvolvimento na Redação”
Fórum de Discussão 3.2 Desenvolvimento na redação
Arquivo 3.3 Ler os exemplos de redação (introdução, desenvolvimento e conclusão)
Questionário 3 Gramática do Português
MÓDULO 4
“Vamos falar sobre pandemia?”
01/05/2024 a 30/05/24
Arquivo 4 Texto sobre Pandemia para leitura
Fórum de Discussão 4
Glossário 4 Termos/Palavras utilizados no texto sobre Pandemia
Tarefa 4 Vamos criar frases?
Questionário 4

Gramática do Português
MÓDULO 5
“Atualidades”
01/06/24 a 30/06/24
Fórum de Discussão 5.1 Sobre Lei da Maria da Penha
Fórum de Discussão 5.2 Guerra entre Israel e Hamas
Glossário 5 Termos/Palavras utilizados no texto sobre Lei da Maria Penha e Guerra entre Israel e Hamas
Questionário 5 Gramática do Português
MÓDULO 6
“Agora é a sua vez de fazer redação”
01/07/24 a 14/07/24
Fórum de discussão 6.1 Vídeo sobre “Dicas para Redação do Enem”
Diário 6.1 “Criar carta para pessoa que você mais gosta”
Diário 6.2 “Escreva uma história sobre evento que mais marcou da sua vida”
Diário 6.3 Criar produção de texto sobre “Pandemia e Isolamento Social”
ENCERRAMENTO 15/07/2024

Fonte: projeto de extensão “Produção de texto para Surdos” (2023).

Apresentaremos agora o curso na plataforma *Moodle*. A Figura 15 a seguir exibe inicialmente uma página intitulada “Introdução ao Curso”, com informações sobre o curso e a equipe.

Figura 15 - Introdução ao curso



Fonte: captura de tela pela autora.

Na página de introdução ao curso (ver Figura 16), foram acrescentados o cronograma de atividades, um fórum para agendamento de entrevista individual de forma remota, um fórum destinado a dúvidas e um fórum para notícias. Nessa página, o TCLE⁹ foi disponibilizado para que os participantes surdos tivessem acesso e pudessem assiná-lo antes da entrevista.

Figura 16 – Introdução ao Curso – Conteúdo



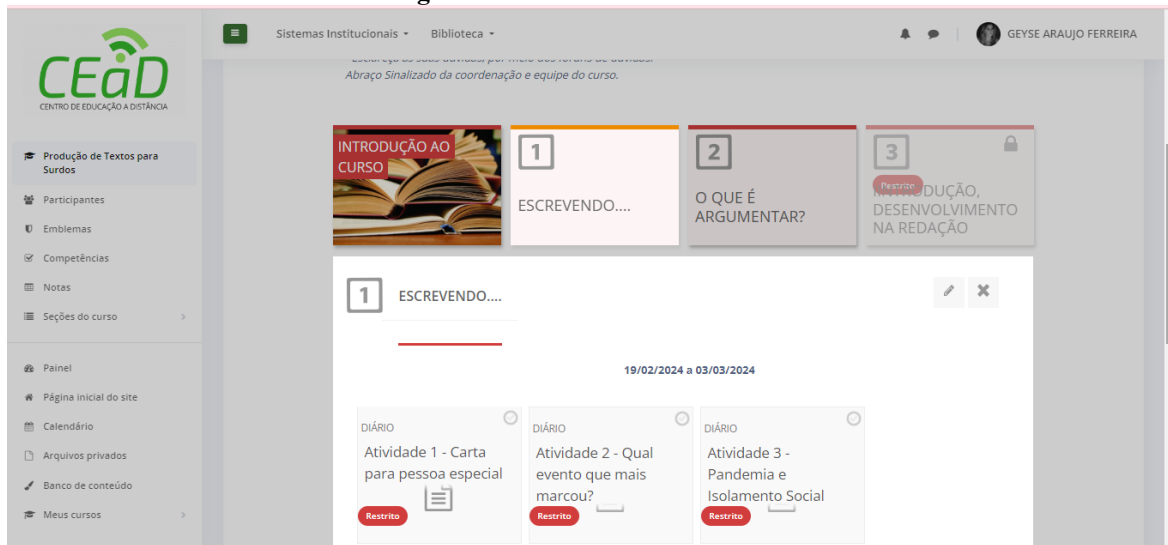
⁹ O TCLE é um documento utilizado em pesquisas científicas com a finalidade de informar os participantes sobre todos os aspectos relevantes do estudo, garantindo que sua adesão ocorra de forma voluntária, livre e esclarecida, após a devida compreensão dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios envolvidos.

Fonte: captura de tela pela autora.

A equipe esclareceu as dúvidas relacionadas ao curso caso os participantes surdos as postem no fórum de dúvidas. O fórum de notícias abordará informações sobre o Enem, vestibulares e outras atualidades, incluindo reportagens relevantes, para manter os participantes atualizados sobre esses assuntos.

A Figura 17 apresenta o “Módulo 1: Escrevendo...”.

Figura 17 – Módulo 1: Escrevendo...



Fonte: captura de tela pela autora.

A Figura 17 apresenta também as primeiras atividades destinadas aos participantes surdos. Com os TCLEs assinados e as entrevistas realizadas, os estudantes foram desenvolver as seguintes atividades e os seguintes temas:

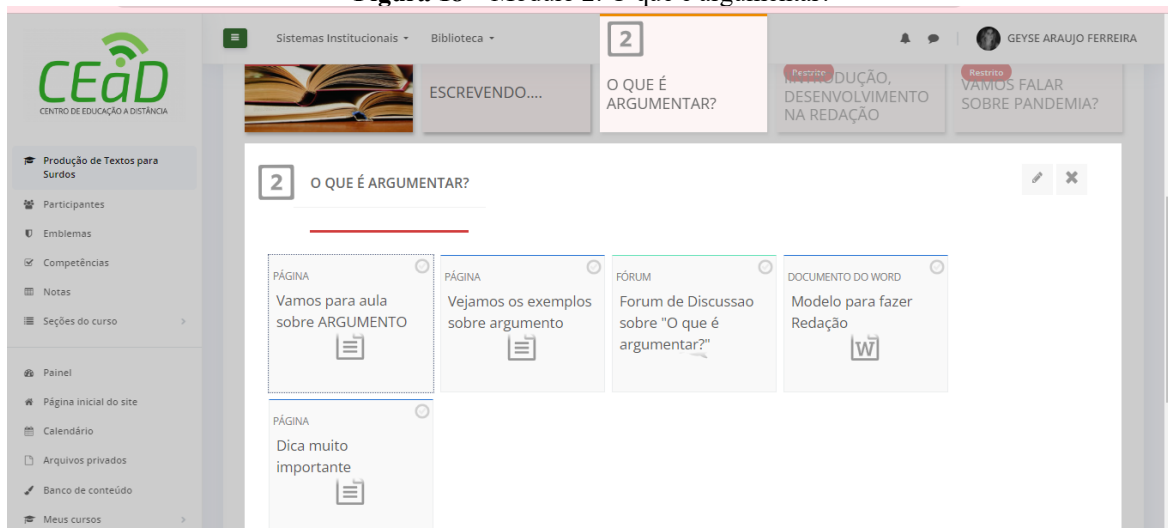
- 1) Criar carta para pessoa que você mais gosta;
- 2) Escreva uma história sobre evento que mais marcou sua vida;
- 3) Criar produção de texto sobre “Pandemia e Isolamento Social”.

Uma das atividades propostas propõe a produção de um texto intitulado “Pandemia e Isolamento Social”. Essa produção inicial tem como objetivo registrar a forma como os participantes surdos estruturam suas ideias, argumentam e organizam suas redações antes do contato aprofundado com os conteúdos teóricos. Essa primeira versão do texto serviu como base para análise comparativa com produções posteriores sobre o mesmo tema, elaboradas após o estudo dos elementos do texto dissertativo-argumentativo.

No Módulo 2, intitulado “O que é argumentar?” (ver Figura 18), esse conceito é inserido como parte do conteúdo para que esses sujeitos desenvolvam melhor compreensão sobre argumentação, fundamental para o exame do Enem, e os auxilia no aprimoramento da

escrita, permitindo que construam textos mais bem estruturados e, consequentemente, obtenham nota maior. Para garantir uma acessibilidade mais eficaz e facilitar o entendimento dos participantes surdos, foram disponibilizados vídeos em Libras sobre esse tema. Esses materiais foram implantados na seção “Vamos para aula sobre argumento” do Módulo 2.

Figura 18 – Módulo 2: O que é argumentar?



Fonte: captura de tela pela autora.

Ainda neste módulo, está disponível um modelo de redação retirado da página do INES, apenas como referência para os participantes compreenderem a estrutura esperada para a produção textual. Além disso, foi incluído o vídeo em Libras intitulado “Dica muito importante”, criado pela pesquisadora, e implantado neste módulo. É uma dica para incentivar os participantes surdos a praticarem leituras de artigos publicados em sites, jornais e revistas. A leitura dessas fontes é essencial, pois fornece embasamento para construção de argumentos e a inserção de evidências nas redações.

Foi criado também um fórum de discussão para promover a troca de ideias e se obter esclarecimentos no caso de surgirem dúvidas sobre o texto argumentativo. Além disso, foi solicitado que cada cursista apresentasse um tema e seus respectivos argumentos, podendo fazê-lo em Libras ou em português. Essa atividade visa criar a interação entre os participantes e os professores.

A Figura 19, a seguir, apresenta o Módulo 3.

Figura 19 – Módulo 3: Introdução e desenvolvimento na redação



Fonte: captura de tela pela autora.

Os professores responsáveis mencionaram a necessidade de incluir conteúdo sobre estrutura do texto dissertativo-argumentativo no curso. A escolha metodológica baseou-se na experiência prévia dos docentes em outros cursos. Nessas experiências anteriores, foi observado que alguns participantes surdos apresentavam desafios em organizar adequadamente a estrutura do texto, o que motivou a inclusão desse conteúdo no cronograma do curso. Nesse módulo, há vídeos explicativos sobre a introdução e sobre o desenvolvimento na redação em Libras. Segundo a equipe e a pesquisadora deste trabalho, os vídeos foram disponibilizados no *site* do INES e incorporados à plataforma com objetivo de reforçar a compreensão dos conteúdos, por meio de explicações em Libras claras e detalhadas.

Ainda nesse módulo, estão incluídos dois fóruns: um voltado para a introdução e outro para o desenvolvimento. Nesses espaços, cada cursista foi incentivado a elaborar um texto focado na introdução e outro no desenvolvimento, ambos de acordo com o tema proposto, para interação com os colegas e professores. Essa atividade visava estimular a prática de escrita e promover a compreensão sobre a estrutura do texto, abordando especificamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, elementos fundamentais para a construção de um texto dissertativo-argumentativo. Assim, tem-se nesse módulo os exemplos de redação que abordam a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, para leitura e compreensão.

A Figura 20, a seguir, apresenta o Módulo 4.

Figura 20 – Módulo 4: Vamos falar sobre pandemia?

Fonte: captura de tela pela autora.

Adotamos “Pandemia de covid-19 no Brasil”, de Pamola Guitarrara¹⁰, como texto-base do Módulo 4, assim ele foi inserido no *Moodle* para leitura.

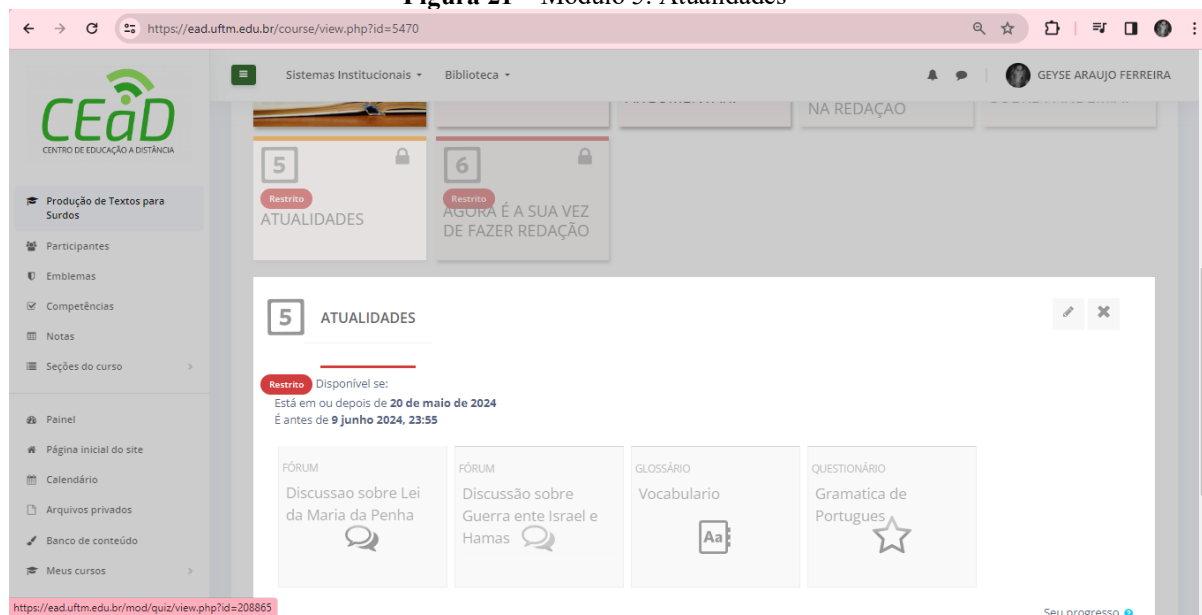
Com o fórum de discussão aberto, os participantes tiveram a oportunidade de interagir sobre o texto selecionado, estimulando tanto a leitura quanto a escrita. Durante essa interação, os participantes deveriam selecionar palavras desconhecidas do texto e inseri-las no Glossário. Assim, colegas e professores poderiam colaborar, oferecendo o conceito de cada palavra. Com vocabulário enriquecido sobre o tema proposto, os participantes teriam de prosseguir com a utilização das palavras dos vocabulários em estruturas frasais.

O curso incluiu questionários de Língua Portuguesa e abordou verbos referentes aos tempos passado, presente e futuro em alguns módulos. Cada questão foi acompanhada de uma explicação, permitindo que os participantes ampliassem seus conhecimentos sobre a conjugação de verbos da Língua Portuguesa e aprimorassem sua escrita.

Trabalhar com temas da atualidade foi de extrema importância para que os participantes se mantivessem informados e desenvolvessem a capacidade de produzir textos argumentativos. Essa abordagem contribui diretamente para ter um bom desempenho na prova de redação do Enem e nos vestibulares. Pensando nisso, foi elaborado o Módulo 5, com o tema “Atualidades” (ver Figura 21).

¹⁰ Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm> acesso 10 jan 2026.

Figura 21 – Módulo 5: Atualidades



Fonte: captura de tela pela autora.

Os temas de atualidade “Lei da Maria da Penha” e “Guerra entre Israel e Hamas” foram escolhidos por sua relevância e por serem acontecimentos recentes. Para possibilitar a discussão, foram criados dois fóruns, nos quais os participantes postaram informações e opiniões, expressando-se com suas próprias palavras.

Por fim, no Módulo 6, após os participantes ampliarem seus conhecimentos sobre a estrutura do texto e a construção de argumentos, eles elaboraram um novo texto, dessa vez sobre o tema “Pandemia e Isolamento Social”. Essa atividade final possibilitou uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais, verificando a evolução na escrita e na argumentação dos participantes. Para isso, o curso iniciou em fevereiro do ano de 2024 e o encerramento ocorreu em julho do mesmo ano.

4.4 INSCRIÇÕES PARA O CURSO EXTENSIONISTA “PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDOS”

As inscrições foram abertas no início de janeiro e finalizadas no dia 29 de fevereiro de 2024 (com prorrogação). Elas foram publicadas nas redes sociais do Laboratório de Libras (LabLibras) da UFTM (ver Figura 22).

Figura 22 – Página do LabLibras para inscrição no curso “Produção de Texto para Surdos”



lablibras.uftm

CURSO PREPARATÓRIO ENEM:
“PRODUÇÃO DE TEXTO”
“REDAÇÃO”

Olá surdos e surdas! O Laboratório de Libras - LabLibras da UFTM tá ofertando curso de Produção de Texto totalmente gratuito e à distância (ONLINE). O curso vai preparar a vocês para escreverem uma boa redação no ENEM.

Inscrição até o dia 29/02/2024

Público-alvo: Somente surdos com maiores de 18 anos que cursaram e estão cursando Ensino Médio.

INSCRIÇÃO
 Acesse o formulário de inscrição por meio do QR Code

@lablibras.uftm
 lablibras.uftm@gmail.com

<https://uftm.edu.br/ielachs/central-de-laboratorios>

Fonte: captura de tela pela autora.

O LabLibras, criado em 2019 por um professor surdo e pela pesquisadora, é um espaço físico vinculado à Central de Laboratórios da UFTM, dedicado a ações e estudos integrados sobre Libras, tradução e interpretação, educação de surdos e português como segunda língua (L2), com o objetivo de:

I - Fortalecimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão de professores, graduandos e pós-graduandos das áreas de Letras e Educação.

II - Desenvolvimento das habilidades e competências do discente previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, em especial o ensino da leitura e da escrita.

III – Uso coletivo e aprendizagem participativa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Língua Portuguesa (GPELLP) e outros grupos de pesquisa.

IV – Realização de aulas práticas das disciplinas dos cursos de graduação em Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras da UFTM e áreas afins, visando ao melhor entendimento de conteúdos e a relação teoria e prática.

V - Desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos docentes, discentes e/ou técnico-administrativos da UFTM e, em casos excepcionais, pela comunidade externa.

VI - Interação e participação dos cursos e programas da UFTM incentivando o trabalho multi e interdisciplinar de docentes e discentes. (UFTM, 2019).

O LabLibras da UFTM recebeu 57 inscritos para o curso. No entanto, a equipe precisou descartar algumas devido às inscrições duplicadas e à participação de candidatos com idade inferior a 18 anos. Em um dos casos, a mãe de uma surda de 17 anos apresentou a equipe, implorando pela participação da filha no curso. A decisão não foi fácil devido ao perceber do desespero dessa mãe, no entanto a equipe orientou que aguardassem uma próxima oportunidade para a inscrição.

Dos 14 inscritos deferidos, seis são da capital de São Paulo, dois de Belo Horizonte (MG), um de Campina Verde (MG), três de Belém (PA), um de Curitiba (PR) e um participante de Catalão do estado de Goiás. Todos realizaram o cadastro para acessar o *Moodle* e participar do curso, cuja inscrição foi aberta para todo o território nacional. No entanto, os participantes surdos desta pesquisa correspondem a cinco (5) dos catorze (14) inscritos, devido à conclusão de todas as atividades do curso.

4.5 MÉTODOS DE PESQUISA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e, para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto no referencial teórico.

De acordo com Guerra *et al.* (2024, p. 3), a abordagem qualitativa é “[...] fundamental na investigação científica, que se baseia na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos estudados”. Trata-se, portanto, de uma forma de pesquisa que busca compreender e interpretar os fenômenos analisados.

Conforme explica Moita Lopes (1994, p.332), a metodologia qualitativa parte da compreensão de que a realidade social é formada pelos significados que as pessoas produzem por meio da linguagem, das relações e das interações. Assim, compreende-se que o acesso aos fenômenos sociais ocorre pela interpretação desses significados que os constituem.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico, aliado a outros instrumentos de pesquisa, fornecerá um embasamento para a análise dos dados, especialmente no que se refere à avaliação do curso ofertado aos participantes surdos por meio da plataforma *Moodle*.

Vale destacar que, antes da realização da pesquisa, contou-se com a aprovação pela Comissão de Ética na Pesquisa (CEP) da UFTM, que emitiu parecer de aprovação desse projeto em 26 de abril de 2023, sob o n. CAAE: 65558422.4.0000.5154.

Os sujeitos desta pesquisa foram participantes surdos do curso extensionista “Produção de Texto para Surdos”, com idade igual ou superior a 18 anos, concluintes do Ensino Médio e/ou cursando essa etapa. Todos os participantes eram usuários da Libras como primeira língua (L1).

A presente pesquisa conta com quatro instrumentos de coleta de dados para análise:

1) **entrevista remota** sobre o perfil dos participantes surdos, por meio do encontro de duas pessoas (entrevistador e participante) para obtenção dos aspectos da vida do participante. Há questões elaboradas (Apêndice A) para a entrevista buscando informações de cada participante sobre formação acadêmica, família, aquisição de línguas L1 e L2 na infância, tipo de escola, o entendimento em língua portuguesa e entre outras questões em relação à língua portuguesa. No curso extensionista há espaço criado para agendamento de entrevista de forma remota com participantes surdos para análise do perfil dos pesquisados. Antes da entrevista, a pesquisadora realizou a tradução, para Libras, do TCLE, para que os envolvidos pudessem analisar se consentiam ou não em participar desta pesquisa. Os sujeitos que consentissem em participar nesta pesquisa deveriam participar da entrevista de forma remota (via *Google Meet*) com a pesquisadora deste trabalho, utilizando a Libras como L1.

b) **conjunto de atividades de produção escrita**, a ser utilizado em dois momentos: no início do curso, como análise diagnóstica, e ao final do curso, com o intuito de oferecer dados para uma análise comparativa da produção textual dos participantes surdos. As atividades iniciais e finais foram inseridas no curso extensionista “Produção de Texto para Surdos”. São propostas para analisar se houve deslocamentos na produção de texto dos participantes surdos com relação aos aspectos estudados durante o curso como argumento (tese, argumento e evidências) e estrutura de redação (introdução, desenvolvimento e conclusão).

c) **diário de bordo** sobre o curso ofertado no *Moodle*: o diário de bordo, como instrumento de pesquisa, permitiu à pesquisadora deste trabalho observar e registrar o processo de ensino da produção de texto para participantes surdos, realizado por meio da plataforma *Moodle*. Todas as informações relevantes foram documentadas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos.

d) **entrevista pós-curso** (Apêndice B) com participantes surdos, para obter *insights* sobre a aprendizagem de conteúdo implantado no *Moodle* e a utilização de ferramentas.

4.5.1 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa proposta adotou uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa e interpretativista para compreender os fenômenos estudados a partir das perspectivas dos participantes surdos.

Essa escolha metodológica permitiu uma análise contribuindo para o avanço do conhecimento na área de estudo.

De acordo com Guerra *et al.* (2024), a abordagem qualitativa busca interpretar as experiências vividas dos participantes e interpretá-las com base no contexto, considerando suas percepções e significados atribuídos.

Nesse sentido, é fundamental que o pesquisador mantenha um olhar atento ao contexto em que os dados são gerados, reconhecendo suas especificidades e possíveis transformações.

Os sujeitos desta pesquisa foram todos os participantes surdos, devidamente aprovados para a realização do curso “Produção de Texto para Surdos”. Esses participantes possuem o Ensino Médio concluído ou estão em fase de conclusão, tendo idade igual ou superior a 18 anos e utilizam a Libras como primeira língua.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos as duas entrevistas (antes e depois do curso), atividades de produção textual desenvolvidas e os registros contidos no diário de bordo.

4.5.1.1 Entrevista inicial e entrevista pós-curso

Para a realização das duas entrevistas, foi realizado um estudo sobre os diferentes tipos de abordagem utilizada em entrevistas no contexto da pesquisa qualitativa.

De acordo com Leitão (2021, p. 8), as entrevistas podem ser classificadas em três modalidades: livres (ou não estruturadas), estruturadas e semiestruturadas. No caso desta pesquisa, optamos por entrevista estruturada e semiestruturada: as entrevistas estruturadas, segundo Leitão (2024, p. 9), “[...] são aquelas cujos tópicos ou perguntas do roteiro obedecem a uma definição e uma sequência rígida de formulação, similar a um

questionário”, já as semiestruturadas “[...] servem-se de um roteiro prévio, mas obedecem a um fluxo espontâneo de conversa. É um tanto usual vermos pessoas se referirem ao roteiro de entrevista como ‘questionário’”.

Para esta investigação, foram considerados diversos aspectos relevantes à compreensão do perfil e das experiências dos participantes. A seguir, apresentamos os temas abordados:

- A – Dados pessoais;
- B – Informações sobre a ausência auditiva;
- C – Relação com a família;
- D – Formação acadêmica;
- E – Experiências com redação nos Ensinos Fundamental e Médio;
- F – Participação no Enem;
- G – Aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa.

A primeira entrevista foi conduzida com base em um roteiro estruturado (conforme apresentado no Apêndice A), e aplicada remotamente por meio da plataforma *Google Meet*, nos dias 27 e 29 de fevereiro de 2024.

Antes de realizar a primeira entrevista, procedeu-se à tradução do texto do TCLE. Na mesma sessão pelo *Google Meet*, compartilhamos o *link* do TCLE traduzido, para os participantes analisarem e clicarem concordando a participar nesta pesquisa. Os cinco participantes surdos registraram formalmente seu consentimento para participar da pesquisa. Cada sessão foi gravada e não ultrapassou a duração de 50 minutos. Todos os entrevistados utilizaram sua própria língua, a Libras, garantindo maior naturalidade e fidelidade na coleta de informações.

O objetivo desta entrevista é coletar os dados sobre a trajetória acadêmica e de vida dos participantes surdos, como nos seguintes aspectos: aquisição das línguas Libras e Língua Portuguesa, causa da surdez, comunicação no núcleo familiar e aprendizagem de português.

A entrevista pós-curso, de caráter semiestruturado, foi realizada após a conclusão do curso de extensão, para verificação da aprendizagem dos participantes surdos e coleta de suas percepções sobre a experiência oferecida por meio da plataforma *Moodle*. Nessa fase, utilizamos um roteiro composto por questões abertas e fechadas (ver Apêndice B), que abordavam temas como a utilização da plataforma, adequação linguística dos conteúdos e aprendizagem. Essa entrevista foi realizada nos dias 14 e 15 de agosto de 2024, também por meio da plataforma *Google Meet*, e cada sessão foi gravada, com duração inferior a 30

minutos por participante. Participaram dessa entrevista os cinco participantes surdos que permaneceram até o final do curso e concluíram todas as etapas.

As respostas das entrevistas inicial e pós-curso estão apresentadas nas Seções 5.1 e 5.4 e também são discutidas de forma interpretativa nas Seções 5.1.1 e 5.4.1.

4.5.1.2 Atividades de produção textual

Conforme um dos objetivos específicos, foram utilizados os dois momentos de produção textual realizados pelos participantes surdos.

No primeiro momento, antes de terem acesso aos conteúdos oferecidos no curso “Produção de Texto para Surdos”, os participantes produziram um texto com o tema “Pandemia e Isolamento Social”. No segundo momento, após a conclusão do curso, eles produziram novos textos com o mesmo tema.

Os textos produzidos pelos participantes surdos foram coletados na plataforma *Moodle*. Após a coleta, esses textos foram organizados e inseridos em quadros comparativos da Subseção 5.2.3, a fim de facilitar a visualização e a análise comparativa das produções nos dois momentos, com base nos critérios de competência estabelecidos pelo Enem.

Na Subseção 5.5, inserimos o Quadro 26, que apresenta uma síntese das atividades produzidas por esses participantes após a conclusão do curso extensionista, destacando os aspectos relacionados à produção de texto dissertativo-argumentativo, com foco nos resultados obtidos.

Essas duas produções serviram de base para uma análise comparativa, identificando possíveis mudanças nos textos em relação aos aspectos abordados ao longo do curso. Entre os elementos analisados estão a estrutura textual como introdução, desenvolvimento e conclusão, além da presença de argumentos e do uso de evidências, bem como a utilização adequada dos tempos verbais da língua portuguesa, conforme proposto nos conteúdos trabalhados durante as atividades do curso.

4.5.1.3 Diário de bordo

O diário de bordo é um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Trata-se de uma ferramenta metodológica para registro e a análise de práticas educativas de forma sistemática, ideal para reflexão sobre essas práticas, inclusive experiências, observações e

aprendizados. Assim, incluímos esse instrumento no curso “Produção de Texto para Surdos” e, segundo Porlán e Martín (1997, p. 19-20), o diário de bordo

[é] um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor.

Esta pesquisadora realizou o registro de informações relevantes ao longo do processo de ensino dos conteúdos abordados no curso de extensão, desenvolvido por meio da plataforma *Moodle*.

Como parte dessa abordagem, foram elaborados quatro diários de bordo, correspondentes aos temas trabalhados ao longo do curso:

Diário 1 – O que é argumentar?

Diário 2 – Introdução e desenvolvimento na redação

Diário 3 – Vamos falar sobre pandemia?

Diário 4 – Atualidades

Os registros contidos nesses diários são analisados em seção específica deste trabalho, com intuito de verificar aspectos da prática pedagógica adotada durante o curso, bem como refletir sobre o processo de aprendizagem dos participantes surdos e, na Subseção 5.3.5, essas análises são retomadas como parte de uma reflexão em relação ao diário de bordo no acompanhamento da experiência formativa.

Para aprofundar essa análise, foram consideradas questões relevantes que orientam a reflexão sobre a participação ativa desses sujeitos, a mediação pedagógica pelos professores e a efetividade das estratégias utilizadas ao longo do curso extensionista. As perguntas a seguir serviram como base para essa avaliação:

- Durante o curso, houve interação entre participantes surdos e professores?
- Se realizaram atividades, os participantes surdos obtiveram retorno dos professores?
- Surgiram dúvidas em relação aos conteúdos ministrados?
- As aulas foram ministradas em Libras?
- Os participantes surdos apresentaram interesse no curso ofertado?

Dessa forma, a utilização do diário de bordo, aliada às questões acima, permitiu sistematizar informações sobre a participação dos participantes surdos, a mediação dos professores e a efetividade das estratégias adotadas ao longo do curso. Na seção seguinte, apresenta-se a análise detalhada de dados obtidos a partir de todos os instrumentos utilizados na pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção, destaca-se que a pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou quatro (4) instrumentos: entrevistas iniciais, produções escritas produzidas pelos participantes surdos, diário de bordo e entrevistas pós-curso. Esses instrumentos possibilitam uma análise detalhada do processo de ensino e aprendizagem de participantes surdos na produção de textos dissertativo-argumentativos, em língua portuguesa, conforme o modelo exigido pelo ENEM.

5.1 SOBRE A ENTREVISTA INICIAL COM OS PARTICIPANTES SURDOS

Conforme apresentado na Seção 4, o curso “Produção de Texto para Surdos” possuía 14 inscritos deferidos. Destes, cinco concluíram o curso e consentiram em participar desta pesquisa e, nesse caso, os TCLEs foram devidamente respondidos pelos respectivos participantes.

A entrevista inicial foi realizada de forma remota, sinalizada e gravada pelo *Google Meet*, identificando as principais características dos participantes surdos. Sendo assim, nesta pesquisa, podemos investigar o processo de aprendizagem da língua da sociedade, a língua portuguesa, pelos participantes surdos usuários da Libras.

A seguir, apresentamos gráficos de resultado das questões utilizadas nas entrevistas (com duração inferior a 50 minutos) realizadas nos dias 27, 28 e 29 de fevereiro de 2024, em que investigamos os seguintes aspectos:

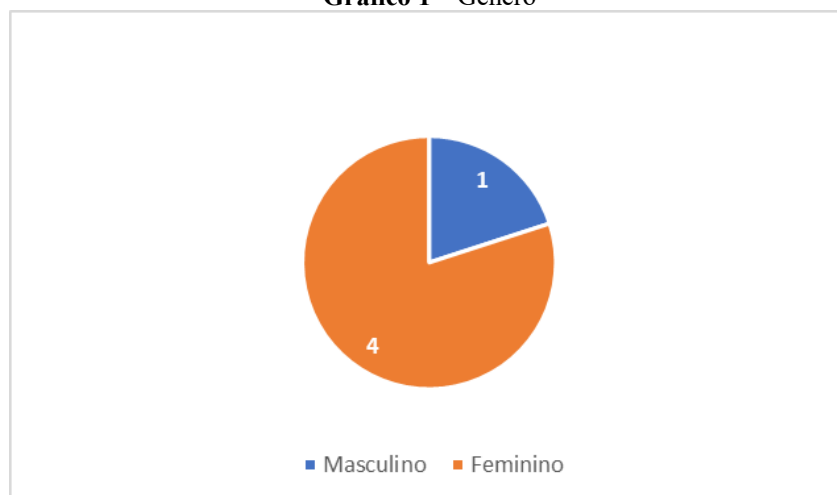
- a) Dados pessoais;
- b) Sobre ausência auditiva;
- c) Sobre família;
- d) Formação acadêmica;
- e) Sobre redação nos Ensinos Fundamental e Médio;
- f) Sobre Enem;
- g) Sobre aquisição de Libras e Língua Portuguesa.

É fundamental destacar a importância, nesta pesquisa, da verificação sobre a aquisição de Libras e Língua Portuguesa de cada participante. A forma como esses sujeitos desenvolveram suas habilidades nessas línguas pode influenciar significativamente o

aprendizado e a produção textual. Pensando nisso, foram apresentadas questões como “Com que idade aprendeu Libras?”, “Durante o curso nos Ensinos Fundamental e Médio, apresentou dificuldades de produzir texto?”, entre outras, relacionadas à aquisição de Libras como L1 e de Língua Portuguesa como L2.

a) Dados pessoais

Gráfico 1 – Gênero



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A participação nesta pesquisa é composta por cinco pessoas surdas, sendo uma do gênero masculino e quatro do gênero feminino.

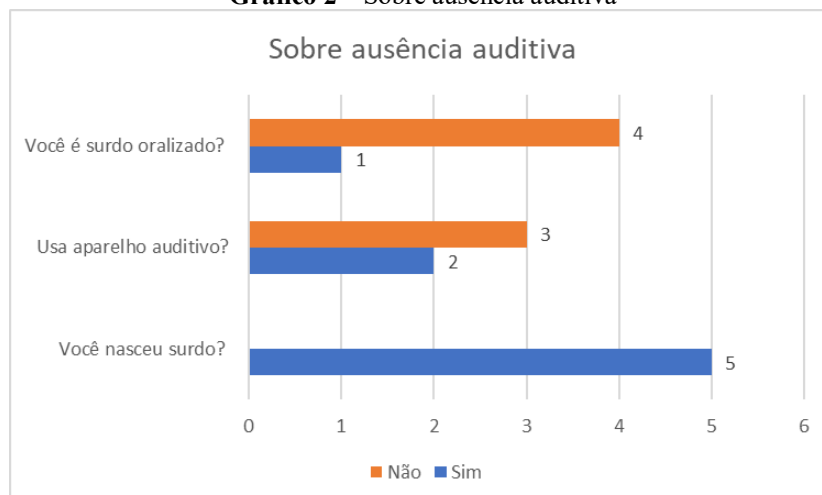
A pesquisa contou com participantes cuja idade mínima era 18 anos. Os do gênero feminino têm 18, 20, 28 e 36 anos, o do gênero masculino tem 36 anos. Assim, a faixa etária variou de 18 a 36 anos.

b) Sobre ausência auditiva

Há um questionamento sobre a causa da surdez.

A surdez congênita ou adquirida é a perda auditiva, podendo ser parcial ou total, em um ou em ambos os ouvidos.

Pelo Gráfico 2, podemos observar que todos os participantes são surdos de nascença (surdez congênita) e a maioria desconhece a causa da própria surdez. Apenas uma participante informou que a surdez é de origem genética, devido a seus pais também serem surdos.

Gráfico 2 – Sobre ausência auditiva

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

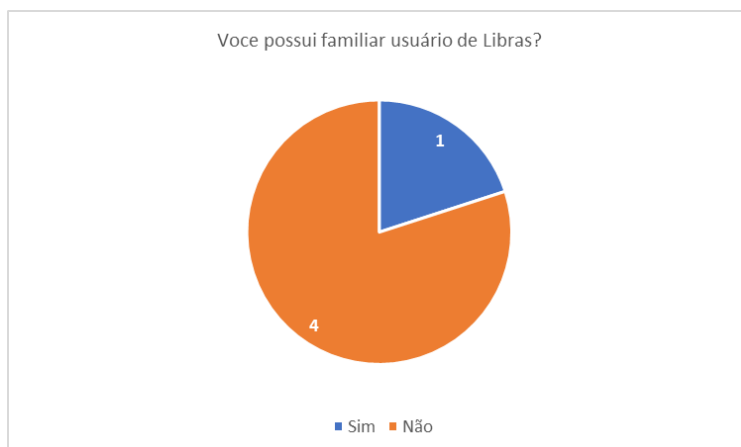
Aqui observamos também que dois participantes surdos utilizam aparelhos auditivos, e que o gráfico inclui ainda uma questão sobre oralização, de forma que apenas um participante declarou ser oralizado.

c) Sobre família

Salientamos que a participação da família é muito relevante, devido à comunicação e à interação entre esta e filhos ouvintes/surdos. Como foi citado anteriormente, o Brasil é o país com maior número de famílias ouvintes que possuem filhos surdos, o que pode gerar muitos problemas na comunicação. Portanto, elaboramos também questões em relação à família na entrevista com os participantes surdos.

Assim, o Gráfico 3 mostra que há um participante surdo que possui familiares surdos usuários de Libras (pais, irmãos e avós), os quais se comunicam integralmente em Libras como L1.

Gráfico 3 – Familiar usuário de Libras



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

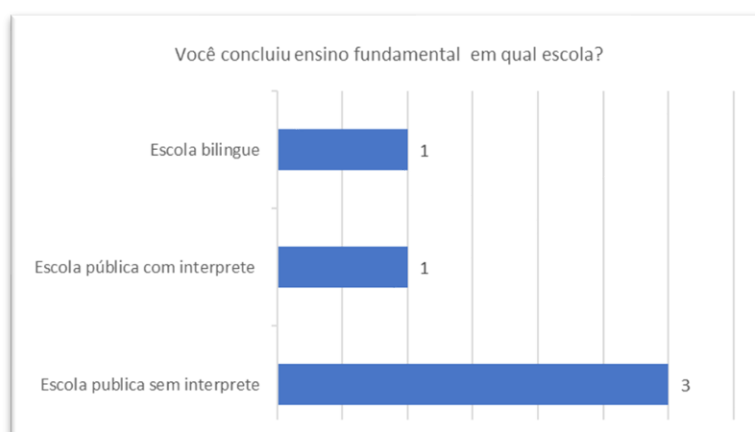
Esse gráfico também apresenta que quatro participantes surdos (usuários de Libras) não possuem parente surdo usuário de Libras.

Tal informação é preocupante e, nesse caso, vale ressaltar que a principal dificuldade das famílias no convívio com pessoas surdas, de acordo com Oliveira *et al.* (2004) está relacionada à comunicação.

d) Formação acadêmica

Sobre os estudos dos participantes surdos em instituições de ensino, o Gráfico 4 apresenta uma questão sobre o tipo de escola em que os participantes concluíram o Ensino Fundamental.

Gráfico 4 – Conclusão do Ensino Fundamental



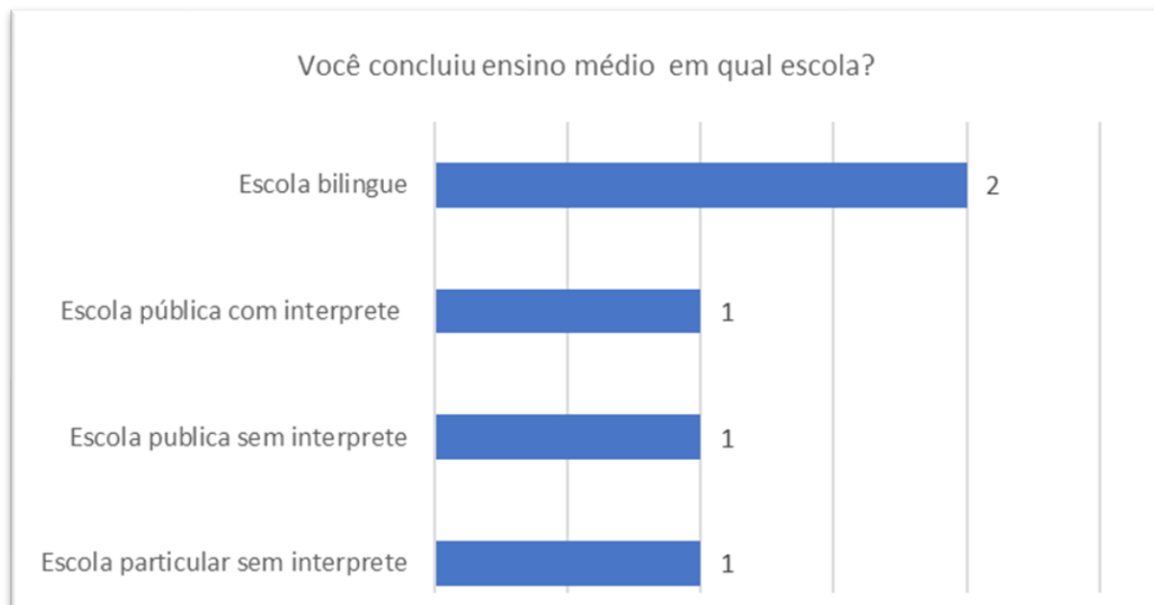
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Segundo esse gráfico, três participantes concluíram o Ensino Fundamental (EF) em escola pública, sem a presença de intérpretes de Libras. Um participante concluiu o EF em

escola pública com intérprete, e outro o concluiu em escola bilíngue, onde havia professores usuários de duas línguas: Língua Portuguesa e Libras.

O Gráfico 5, por sua vez, apresenta os tipos de escolas em que os participantes concluíram o Ensino Médio.

Gráfico 5 – Conclusão do Ensino Médio



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observamos que dois participantes tiveram a oportunidade de ingressar em escolas bilíngues, devido à presença de professores considerados como fluentes em ambas as línguas: Português e Libras. Um concluiu o Ensino Médio (EM) em escola particular sem intérprete, outro cursou em escola pública com a presença de intérprete de Libras em sala de aula, e um participante frequentou aulas ministradas totalmente em língua portuguesa, sem a presença de intérprete de Libras.

Importante ressaltar que escolas inclusivas (privadas e públicas), com alunos surdos em sala de aula, são obrigadas a inserir um profissional qualificado fluente na língua de sinais para atuar como intérprete. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 27), o intérprete de Libras é um

[...] profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

Ocorre que, muitas vezes, estudantes surdos ficam sem esse profissional, o que torna impossível, para esses surdos, adquirir conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores ouvintes em sala de aula.

e) Sobre redação nos Ensinos Fundamental e Médio

Na pesquisa incluímos também questão relevante sobre redação feita pelos participantes surdos quando estes estavam cursando os Ensinos Fundamental e Médio.

A maioria dos participantes surdos, especificamente quatro deles, informaram não se sentir confortáveis ao escrever redação em português. Diante disso, solicitamos que os mesmos explicassem o motivo, e os principais fatores apontados foram:

- confusão sobre a estrutura básica do texto argumentativo;
- não entendimento sobre o tema da redação;
- falta de conhecimento em relação ao tema, não estudado;
- dificuldade de produzir o texto; e
- medo de apresentar erros gramaticais na escrita.

Assim, apenas um participante se sentiu confortável ao realizar produção textual nos Ensinos Fundamental e Médio.

f) Sobre Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de verificar o desempenho escolar dos estudantes brasileiros. Assim, os que concluíram o Ensino Médio e forem aprovados no Enem podem ingressar e realizar uma graduação em diversas áreas disponibilizadas em instituições de ensino superior. Esse exame possui prova de redação, então inserimos uma questão na entrevista inicial questionando se os surdos realizaram o Enem como treineiros ou não.

Os cinco participantes realizaram provas do Enem e, durante a entrevista inicial, questionamos sobre a nota obtida na última edição desse exame. A maioria não se recordou da nota geral e nem da nota da redação. Apenas um participante informou ter obtido 500 pontos na redação.

g) Sobre aquisição de Libras e Língua Portuguesa

Conforme a fundamentação teórica sobre aquisição de Libras como L1, inserimos, na entrevista inicial com os participantes surdos, questões relacionadas à sua aquisição de Libras.

Os nomes dos participantes surdos não foram divulgados devido às orientações estabelecidas no TCLE. Para fins de identificação na pesquisa, utilizou-se a letra A para representar “aluno(a)”, acompanhada de um número atribuído conforme a ordem alfabética da inscrição. Assim, o Quadro 5 apresenta o perfil dos participantes.

Quadro 5 – Perfil dos participantes desta pesquisa

Participantes surdos/ Idade	Onde aprendeu Libras?	Com que idade aprendeu?
A1/20a	na escola	3
A8/28a	na escola	19
A12/36a	na escola	14
A13/18a	família surda	Bebê
A14/36a	na escola	10

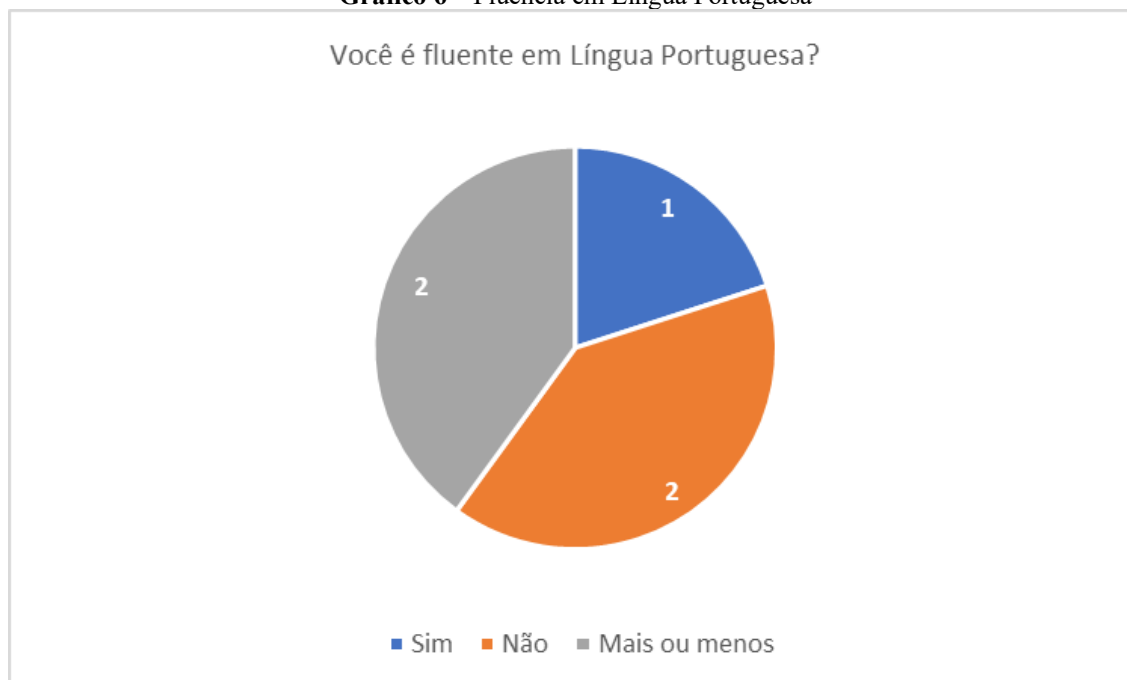
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com esse quadro, a maioria dos participantes aprendeu Libras por meio dos colegas nas escolas. A última coluna do quadro se refere à idade com que eles aprenderam Libras. Eles demoraram a adquirir a própria língua por serem filhos de pais ouvintes e esses pais ouvintes não tinham conhecimento dessa língua, à exceção de um participante (A13), que é filho de pais surdos.

Conforme citado na Seção 3, sobre aquisição de língua, o acesso precoce à língua de sinais é extremamente relevante para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas e a maioria dos participantes desta pesquisa teve uma aprendizagem tardia da Libras.

Questionamos, na entrevista inicial, se os participantes surdos eram considerados fluentes em Libras, e todos eles se reconheceram como fluentes em Libras.

Em relação à aquisição de língua portuguesa como L2, questionamos se eles são considerados fluentes em língua portuguesa (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Fluência em Língua Portuguesa

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

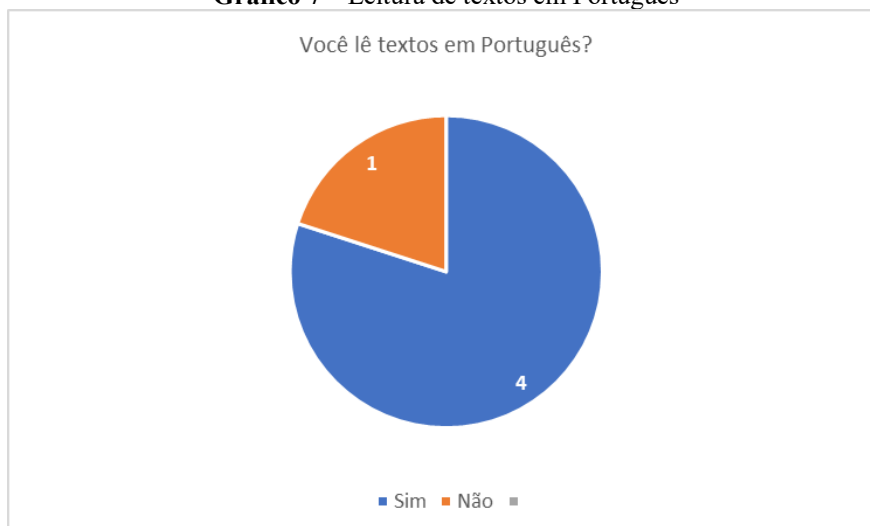
No questionário inserimos apenas “sim” e “não” como resposta a essa pergunta, mas durante a entrevista alguns responderam “mais ou menos”, então também inserimos essa resposta no gráfico.

Um participante surdo afirmou ser fluente em Língua Portuguesa, dois afirmaram não ser e os demais responderam “mais ou menos”.

Também incluímos uma questão sobre se esses sujeitos se sentem confortáveis ao escrever em português: dois não se sentem confortáveis, três disseram sentir-se confortáveis ao escrever mensagens e um relatou ter o hábito de escrever em um diário diariamente.

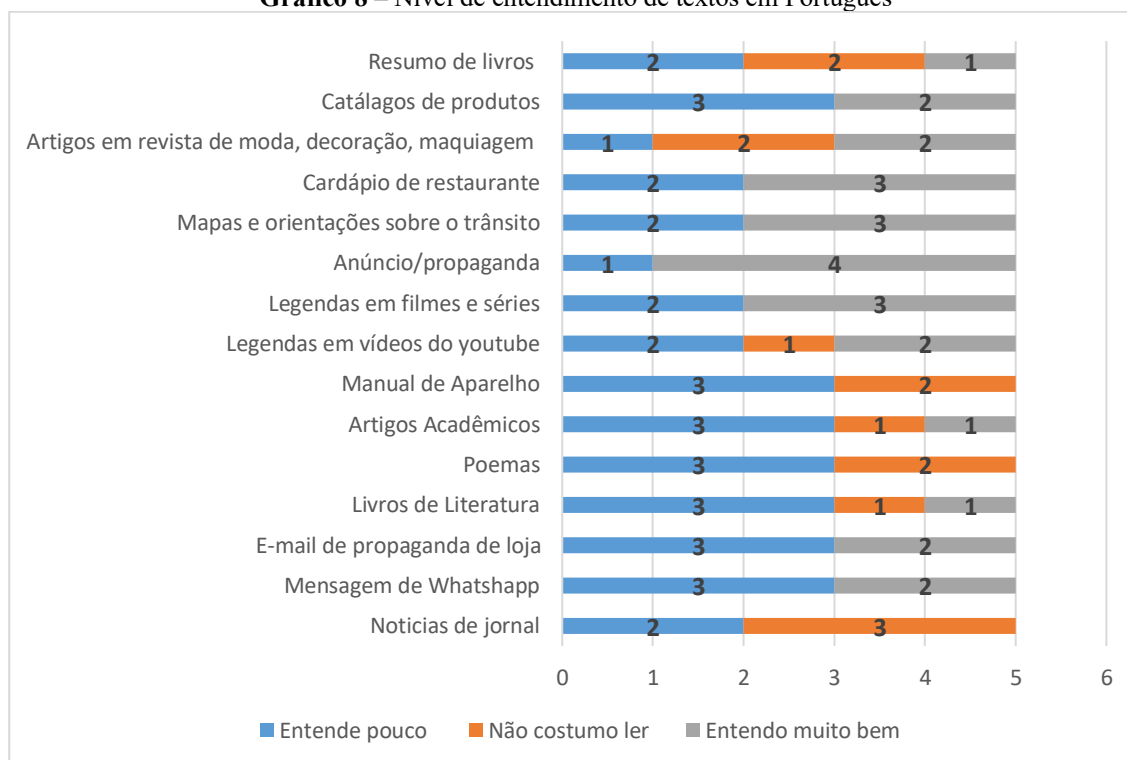
Sobre português no meio digital, dois cursistas manifestaram que enviam texto em português somente nas redes sociais, como Instagram e Facebook; dois cursistas têm costume de enviar e-mails, mensagens instantâneas e acessar redes sociais; e 1 cursista envia somente mensagens instantâneas.

O Gráfico 7 a seguir apresenta a proporção de cursistas que informaram ler textos em Português, nele observamos que um participante não lê texto em Português.

Gráfico 7 – Leitura de textos em Português

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A presente pesquisa também inseriu questões acerca do entendimento sobre jornal, revista, propaganda, poemas, entre outros tipos de textos (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 – Nível de entendimento de textos em Português

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio desse gráfico observamos que: três participantes não têm costume/hábito de realizar leitura de jornais; dois participantes compreendem apenas parcialmente os textos

em português; apenas um dos cinco participantes consegue compreendê-los os textos em língua portuguesa.

A leitura possibilita que os sujeitos adquiram conhecimentos sobre diversas áreas do conhecimento, como educação, finanças, saúde, política, e possam citar bons argumentos nos textos dissertativo-argumentativos.

5.1.1 Conclusão

A primeira entrevista revelou-se de suma importância para investigar a identificação e principalmente a situação linguística desses participantes surdos.

Foi possível verificar, por meio da primeira entrevista, que todos os participantes nasceram com perda auditiva. De acordo com Quadros (1997), que é pesquisadora da área de aquisição de linguagem, é fundamental que as crianças surdas tenham acesso precoce à Libras, a fim de garantir o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo. No entanto, os quatro participantes desta pesquisa tiveram contato de forma tardia, adquirindo-a apenas por meio da convivência com outras pessoas surdas usuárias da língua. Esse fato, conforme aponta o estudo de Moura (2015), está relacionado ao fato de essas pessoas serem filhas de pais ouvintes. Nesse sentido, observe-se que apenas um dos participantes relatou ser filha de pais surdos, o que possibilitou um contato mais precoce com a Libras em seu processo de aquisição.

Em relação à formação acadêmica, a maioria dos participantes enfrentou desafios durante os estudos para conclusão de Ensino Fundamental (EF) em escola pública sem a presença de intérpretes de Libras; três participantes cursaram nessas condições. Um participante concluiu o EF em escola pública com intérprete de Libras em sala de aula, e outro cursou em escola bilíngue. No que se refere ao Ensino Médio (EM), observamos uma mudança significativa: um dos participantes transferiu-se para escola bilíngue.

Trata-se de uma questão relevante no que diz respeito à produção textual. Entre os cinco participantes, três relataram escrever redações “raramente” durante o período escolar, um afirmou escrevê-las “às vezes” e outro realizava redações com frequência. Esses dados indicam que a maioria dos participantes não se sentia confortável ao escrever. Nesse sentido, é possível verificar que a maioria dos participantes surdos apresentava pouca prática de escrita. Além disso, a maioria deles não possuía hábito de leitura de jornais, o que pode comprometer a construção de argumentos e a inserção de evidências em seu próprio texto.

A partir das entrevistas, foi possível verificar que o perfil dos participantes surdos desta pesquisa é marcado, em sua maioria, pela aquisição tardia da Libras, com exceção da participante que possui pais surdos. Segundo Lima-Salles e Naves (2010), é extremamente relevante que a língua adquirida na infância deve ser a língua de sinais, pois isso, é fundamental para um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado.

Observa-se também uma prática escolar limitada no que se refere à produção de textos, aspecto recorrente ao longo de suas trajetórias educacionais. Além disso, a maioria dos participantes vivenciou grande parte da vida escolar sem o apoio adequado de profissionais qualificados para atender às especificidades de estudantes surdos, seja pela ausência de intérpretes de Libras, seja pela atuação de professores sem formação e preparo para o trabalho pedagógico com alunos surdos, bem como pela falta de acesso a contextos educacionais bilíngues. Conforme apontado por Mandelblatt e Favorito (2022), muitas escolas apresentam ausência de qualificação profissional, inadequação das metodologias adotadas e carência de instrumentos didáticos específicos para estudantes surdos.

Considerando o perfil dos participantes desta pesquisa, torna-se evidente a relevância do tema investigado. Todos os participantes são maiores de 18 anos e concluíram seus estudos escolares; no entanto, suas respostas na entrevista demonstram que a sua vivência escolar, marcada pela falta de acessibilidade adequada, não foi suficiente para promover a confiança na produção de texto em língua portuguesa. Nota-se, ainda, que o perfil leitor desses estudantes é mais voltado para a leitura de textos informativos, havendo pouca leitura de textos com características próximas de uma produção escrita do ENEM. Dessa forma, é possível ressaltar que o perfil desses participantes demonstra a necessidade de maior prática e incentivo à leitura e produção escrita.

5.2 SOBRE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA

A seguir, apresentamos as Atividades 1 e 2, com o propósito de possibilitar um panorama mais amplo sobre a produção escrita dos participantes surdos. Essas atividades, pertencentes a outros gêneros textuais, como a carta e o conto, foram realizadas apenas para conhecer como os estudantes produziam textos de gêneros menos formais do que a redação do Enem. Portanto, limitamo-nos a oferecer um contexto inicial sobre as práticas da escrita dos participantes, que não constitui o foco principal desta pesquisa.

5.2.1 Atividade 1: Criar carta para pessoa de que você mais gosta

A equipe responsável pelo curso “Produção de Texto para Surdos” desenvolveu e implementou atividades específicas, voltadas para as necessidades dos participantes surdos.

Os textos são de autoria dos surdos, sendo que esta pesquisadora apenas retirou os nomes dos autores dos textos para preservar sua privacidade, conforme estabelecido no TCLE.

As atividades realizadas consistiram na produção de cartas, um dos gêneros textuais de correspondência. O Quadro 6 apresenta a carta de A1.

Quadro 6 – Carta para pessoa especial - A1

Participante	Idade	Conteúdo
A1	20a	“Belo Horizonte, 08 de março de 2024 Querido I, Eu gostaria de te desejar uma ótima viagem, que Deus abençoe e te proteja, lembre que qualquer coisa pode me contar como foi da viagem. Não pode faltar que é aproveitar muito nos momentos... Boa viagem! Obs.: tome muita água e passe protetor solar, não esqueça! Com carinho, A.L”

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que o texto de A1 se trata de uma carta pessoal informal com desvios gramaticais como pontuação, gramática, estrutura frasal e coesão/coerência. No entanto, evidencia-se a intenção de despedida para uma viagem, além de oferecer conselhos práticos. A data e assinatura foram posicionadas corretamente. A seguir, apresentam-se alguns trechos da carta que apresentam desvios:

Trecho 1: “lembre que qualquer coisa pode me contar como foi da viagem” – A participante A1 busca manter um diálogo, incentivando o interlocutor a compartilhar experiências da viagem. A frase apresenta pequenas questões concordância (o correto seria “lembre-se”) e de estrutura, relacionadas à ordem das palavras e à ligação entre as ideias, como em: “Lembre-se de que pode me contar qualquer coisa sobre como foi a viagem”.

Trecho 2: “Não pode faltar que é aproveitar muito nos momentos” - a organização das palavras e das ideias está um pouco desconectada. Os pequenos ajustes na ordem das palavras e na estrutura da frase tornam a mensagem compreensível, como no exemplo: “Não pode deixar de aproveitar bem cada momento”.

A carta de A8, por sua vez, relata experiência de vida e trajetória acadêmica entre amigos surdos, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Carta para pessoa especial - A8

Participante	Idade	Conteúdo
A8	28a	“Nós éramos amigos que cursava na escola de A.C. que tem acessibilidade cursinho só para surdo e o professor ouvintes. Então começou a participar com a comunidade cultura surda, pois foi a interagir com o professor em sala de aula com aluno surdo. Foi o processo de conhecimento, assim comecei comunicar com surdo pouco, porque sou surda oralizada e fazendo pouco de sinais foi aprendendo no processo, que fazendo amizade em sala de aula para conhecer o caráter do surdo com respeito. Depois de um ano, depois passamos no vestibular, entramos na faculdade Ipiranga particular, então a pessoa Jorge que passou primeiro na faculdade Ipiranga, pois eu passei que passei no vestibular faculdade I.. Assim, continuamos só amigos, fomos conversar sobre a relação de vida, que pode começa no processo de trabalhar e estudar. Assim e diante para o nosso relacionamento aprendendo, ele Jorge se formou pedagogia deu tudo certo o relacionamento de vida, como a pratica de conhecimento de vida.”

Fonte: dados de pesquisa.

No entanto, o texto não constitui uma carta completa, devido à ausência de saudação, despedida e assinatura. Além disso, há desvios gramaticais, tais como:

Trecho 1: “nós éramos amigos que cursava” – aqui o verbo deveria concordar com o sujeito plural (“cursávamos”).

Trecho 2: “Então começou a participar com a comunidade cultura surda, pois foi a interagir com o professor em sala de aula com aluno surdo.” – observa-se que a expressão “foi a interagir” apresenta uma construção pouco precisa. O contexto indica que a ação já ocorreu, evidenciado pelo uso do verbo “foi”, e, nesse caso, seria mais apropriado empregar como “passou a interagir”; “começou a interagir” ou “interagiu”. Além disso, o sujeito da oração encontra-se como indefinido.

O Quadro 8, por sua vez, apresenta carta elaborada por A12.

Quadro 8 – Carta para pessoa especial - A12

Participante	Idade	Conteúdo
A12	36a	“Boa tarde, querido meu irmão V.!” “Eu gosto muito de você como meu irmão V. J., nós estávamos morando na Uberaba, estava saudades de você. Fique muito feliz por você porque você já formou de medicina veterinária de U. Depois vc já foi embora casou para Fazenda. Você junto com meu avô J. C. e o meu pai V. P. trabalham todos os dias, você ajudou muito com eles também ele ajudou muito de mim que eu agradeço por meu avô. Ai eu não conheço de palavras que você me ensinou sinal palavra que eu aprendi

		tudo você mas estou precisando de aprender mais que e tenho orgulho de meu Irmão. Agora eu esforçado buscando de um estudar de sinal palavras. Você me mandou que eu objetivo fazenda ou cidade. Lembro que éramos infâncias meu pai me ensinou de um cavalo que eu e você montanha de cavalo todos os dias na fazenda. Meu pai me falou que você estava cavalo correndo caindo de um braço quebrou. Ai vc estava brincando comigo todos os dias agora você esqueceu faltou a tirar de foto agora! Estou precisando com você tiramos a um foto. Então você é muito honesto inteligente, responsável e batalho muito. Eu e você somos irmão muito unidos sempre. Meus pais me vissem que nós somos irmãos unidos família. Agora você não pode me abandonou comigo, quero junto com você. Gosto muito de você, você é muito especial para mim. Fique muito feliz porque minhas sobrinhas A. e a A são lindas... Elas estão enorme grandes do meu coração. Minha mãe B tiver vontade muito sonho das netas. Muito Obrigada por tudo meu irmão. Um forte abraço Beijos N”
--	--	---

Fonte: dados de pesquisa.

Percebemos que o texto se configura como uma carta voltada ao irmão. Apesar da presença de elementos essenciais desse gênero, o texto apresenta desafios significativos quanto à organização textual e ao domínio da linguagem escrita.

Como exemplo, destacam-se os três seguintes trechos:

Trecho 1: “Você me mandou que eu objetivo fazenda ou cidade.” – nesse caso, a formulação torna a mensagem um pouco difícil de acompanhar para o leitor. Uma possibilidade de reescrita, mais adequada e coerente, seria: “Você me perguntou qual é o meu objetivo: viver na fazenda ou na cidade.”

Trecho 2: “Você junto com meu avô J. C. e o meu pai V. P. trabalham todos os dias, você ajudou muito com eles também ele ajudou muito de mim que eu agradeço por meu avô.” – percebe-se a intenção do autor de expressar reconhecimento e gratidão pelo apoio recebido do avô e do pai. No entanto, a organização das ideias e o uso dos elementos tornam a mensagem menos direta, no que se refere à concordância verbal, ao uso dos pronomes e à pontuação.

Em relação à concordância verbal, observa-se no trecho “Você junto com meu avô J.C. e o meu pai V.P. trabalham todos os dias” que o verbo deveria estar no singular, ou seja, “trabalha”, pois o núcleo do sujeito é o pronome “você”. Além disso, há ausência de vírgulas e pontos que separe as ideias distintas, permitindo que o leitor acompanhe melhor as informações. O uso adequado da pontuação contribuiria para uma leitura organizada. O termo “de mim” pode ser ajustado para “ele me ajudou”, tornando a frase mais organizada.

Trecho 3: “Ai eu não conheço de palavras que você me ensinou sinal palavra que eu aprendi tudo você mas estou precisando de aprender mais que e tenho orgulho de meu

Irmão.” – nota-se que pequenos ajustes na organização das ideias e na pontuação podem contribuir para uma leitura compreensível. Seria interessante separar as ações e sentimentos em frases distintas, por exemplo: “Ai, eu não conheço as palavras que você me ensinou. Algumas palavras eu já aprendi, mas ainda preciso aprender mais. Tenho orgulho do meu irmão”. A frase original é longa e não possui vírgulas e pontuação. Poderia se beneficiar o uso de conectores que indiquem relação entre as ideias, como “mas” ou “algumas”.

Pelo Quadro 9, observamos que A13 elaborou uma carta com todos os elementos necessários do gênero. Do ponto de vista gramatical, o texto é estruturado, mas apresenta desvio quanto ao uso do pronome: “não esqueça de alimentar bem”.

Quadro 9 – Carta para pessoa especial - A13

Participante	Idade	Conteúdo
A13	18a	“Meu amor, Amor, eu estou com muita saudades de você! Já faz um tempo que você viajou para outro país, não esqueça de me mandar cartas com as fotos! Queria ver suas fotos na viagem, também quero um presente hehehe. Aproveita muito na viagem, não esqueça de alimentar bem! Se cuida viu. Já estou querendo te ver logo! Eu te amo muito! Beijos, N”

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, a atividade realizada por A14 não se caracteriza como uma carta, mas sim como um relato pessoal sobre experiências com a escrita e o recebimento de cartas, conforme podemos observar pelo Quadro 10.

Quadro 10 – Carta para pessoa especial - A14

Participante	Idade	Conteúdo
A14	36a	“Eu era adolescente e jovem, a secretaria escreveu uma carta para mim. A carta dela me deu a lembrança vida para conversar, saudade, boa gente e simpático. Ela saiu da secretaria. A carta chegou na minha casa, colega infância. Ela escreveu a carta para mim. O texto dela é lindo. A minha ex-namorada escreveu uma carta para mim. Também escrevi uma carta para ela. Não vejo a minha mãe, faz tempo para mais um ano... Ela escreveu a carta para mim. A carta chegou na minha casa, para mim. Ela escreveu que sentir saudades. Também escrevi a carta para ela. A carta guardou em casa, faz tempo. Depois de ano, vi carta, abri carta e li o texto da carta. Senti emoção para lembrança. Escrevi uma carta linda especial para minha namorada e também dei flor para ela sentir emoção e bom cheiro. Fiquei surpresa que a carta para mim. Era jovem. A época da carta, tecnologia não tinha celular para mensagem e nem whatsapp. Gostei a carta, mas o correio

		de carta da mensagem demorou receber. A época antiga era mais carta tinha tempo bastante. Mas acredito que agora é mais um pouco. A dia era difícil saber. Mas quem não sabemos o endereço demudar. A minha experiência deu bom desafio para mim.”
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

O texto de A14 evidencia os desafios relacionados à norma padrão da língua portuguesa, especialmente no que se refere à estrutura frasal, à coesão, à conjugação verbal, ao uso de pronomes, à pontuação e à clareza textual. Como se observa no exemplo a seguir, há algumas questões de desvios que interfere na compreensão de trechos:

Trecho 1: “A carta chegou na minha casa, colega infância. Ela escreveu a carta para mim.” – a estrutura da frase pode ser reorganizada para que as ideias fiquem mais conectadas, permitindo que o leitor siga melhor sequência dos acontecimentos. Observa-se também que a expressão “colega infância” não estabelece a relação com a carta e o leitor pode não perceber se trata de quem enviou a carta. Além disso, a vírgula empregada na frase original “A carta..., colega infância” não conecta as ideias, comprometendo a coesão do texto.

Trecho 2: “A carta guardou em casa, faz tempo. Depois de ano, vi carta, abri carta e li o texto da carta. Senti emoção para lembrança.” - percebe-se que participante A14 busca narrar uma experiência pessoal e transmitir suas emoções. No entanto, a organização das ideias e a construção das frases podem ser ajustadas para ajudar o leitor a acompanhar a sequência dos acontecimentos. Em relação à organização das ideias, pode verificar que “guardou” está no pretérito, mas sem indicação de quem guardou. A frase “faz tempo” está isolada e poderia ser ajustada usando um conector, como “há **algum** tempo” e a expressão “Depois de ano” precisaria de um artigo, tornando-se “Depois de **um** ano”. O termo “carta” foi repetido em várias vezes em uma frase, e nesse caso, poderia ser reformulada ou usando pronomes.

O gênero carta é geralmente mais informal, embora seja pouco utilizado no dia a dia. Nas produções dos cinco participantes, observou-se que alguns participantes reconhecem o gênero e incluem elementos característicos, como saudação, despedida e assinatura, enquanto outros produziram textos de relato pessoal e narrações de experiências relacionadas ao tema da carta. Dessa forma, pode-se concluir que a produção de um texto do gênero carta pessoal não atingiu plenamente a função de se constituir como um gênero familiar e corriqueiro para os participantes. Além disso, foram identificados desvios

gramaticais mais recorrentes, especialmente à conjugação verbal, ao uso de pronomes, à coesão textual, elementos que já haviam apontados em pesquisas anteriores como desafios enfrentados pela comunidade surda no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

5.2.2 Atividade 2: Escrever uma história sobre evento que mais marcou sua vida

Esta atividade objetivava conhecer melhor a forma de escrita dos participantes surdos, assim suas produções textuais sobre o melhor evento de suas vidas estão apresentadas nos Quadros 11 a 15 a seguir.

Quadro 11 – Evento mais marcante para A1

Participante	Idade	Conteúdo
A1	20a	“Em primeira vez que eu palestrei no evento da escola sobre Setembro Azul, esse evento marcou da minha vida, pois, uma experiência incrível e oportunidade que poderia aprender mais e interagir melhor forma possível para que todos estejam incluídos. Quando eu tiver uma oportunidade, eu pego e gosto de fazer minha vida movimentar e aprender as coisas novas, como evento que eu percebi que quão importância de convivência com social para que nós crescemos juntos, então foi maravilhosa que eu palestrei, sobre representatividade é importante, como surdos deveriam movimentar no seu lugar de falar com sua história e comunidade surda. Maioria das pessoas ouvintes não conheciam sobre cultura, língua e história dos surdos, isso mostra realidade do Brasil que há uma falha de comunicação, então por isso que esse evento me faz a entender como é a situação das pessoas e eu não me arrependo de pegar oportunidade.”

Fonte: dados da pesquisa.

O texto relata uma experiência pessoal ao palestrar pela primeira vez em um evento escolar sobre o Setembro Azul. Ele é dividido em três parágrafos. Além de relatar o evento, a participante também insere algumas informações sobre a importância da temática abordada para sua vida pessoal. Ao final do texto, faz um comentário reflexivo sobre a temática, relacionando com o contexto da comunidade surda, e ressalta novamente a importância de selecionar e narrar esse evento. Dessa forma, a participante não apenas narra um acontecimento, mas também defende a escolha pelo evento selecionado.

Foi possível observar que o texto é coerente, pois as ideias se relacionam e é possível compreender a mensagem mas há alguns desvios da norma padrão, como exemplos:

Trecho 1: “Em primeira vez que eu palestrei no evento da escola sobre Setembro Azul, esse evento marcou da minha vida, pois, uma experiência incrível e oportunidade que

poderia aprender mais e interagir melhor forma possível para que todos estejam incluídos.” – percebe-se que, na frase original, há alguns desvios da norma padrão da língua portuguesa, embora o texto é compreensível. A seguir, destacam-se alguns desses desvios:

- na expressão “marcou da minha vida” – o verbo “marcar” pede a preposição “a”.
- na construção “pois, uma experiencia incrível e oportunidade...” poderia inserir o verbo “foi” após “pois”, a fim de completar o sentido da frase.
- na expressão “interagir melhor impossível”, observa-se a ausência de preposição e artigo. O adequado seria “interagir da melhor forma possível”.

Trecho 2: “foi maravilhosa que eu palestrei, sobre representatividade é importante, como surdos deveriam movimentar no seu lugar de falar com sua história e comunidade surda.” - A vírgula após “palestrei” se separa ideias que poderiam estar em uma mesma oração, comprometendo a fluidez do texto. Além disso, a expressão “foi maravilhosa que eu palestrei” apresenta verbo “foi” que se refere a “foi maravilhosa”, mas a inclusão de “que eu palestrei” quebra o sentido da frase. E a expressão “no seu lugar de falar”, empregada na frase original poderia ser ajustada para “em seu espaço para falar” facilitando a compreensão do leitor e tornando a frase mais natural.

No texto de A8 (Quadro 12) também é possível notar alguns desvios gramaticais.

Quadro 12 – Evento mais marcante para A8

Participante	Idade	Conteúdo
A8	28a	“No começo não fazia nada o que fazer na vida, só pensava trabalhar e estudar e, não pensei viajar. já trabalhava numa empresa de contato de profissional, quando comecei a programa o passeio no turismo de ônibus, pois, pensei seria bom viajar, porque não vivia no meio da sociedade para interagir e simpatia com pessoa, que desistir ir para viajar com meu marido foi bem organizado ir com grupo de família e o amigo. Então comecei a participar com a sociedade de interagir de conversar e falar com oralizada devagar, pois foi a interagir com a sociedade. Foi o processo de conhecimento, assim comecei comunicar pouco, porque sou surda oralizada e fazendo pouco de sinais foi aprendendo no processo, que fazendo amizade para conhecer o caráter de sociedade com respeito.”

Fonte: dados da pesquisa.

O texto da participante A8, não parece responder plenamente ao enunciado, que solicita a descrição de um evento marcante. Ela começa a relatar sobre uma viagem, mas não fornece informações sobre os acontecimentos, nem indica quando e onde ocorreu. No entanto, menciona que a viagem foi com marido, possivelmente em uma excursão com amigos e familiares. Dessa forma, o texto apresenta algumas características típicas de um

texto narrativo. A participante faz reflexões sobre suas experiências passadas, como quando afirma que “so pensava em trabalhar e estudar”. Embora haja divisão em parágrafos, eles não parecem abordar temáticas distintas. É importante destacar que essa participante fornece uma explicação sobre razão de ter escolhido sobre a viagem em seu texto, ressaltando a contribuição dessa experiência para sua vida pessoal e seu desenvolvimento social.

Em relação à gramática, o texto apresenta alguns desvios. A seguir, destacam-se dois trechos com exemplos de desses desvios:

Trecho 1: “comecei a programa o passeio” – neste caso, há um desvio de concordância verbal, pois o verbo “programa” deveria estar no infinitivo “programar”. A forma adequada seria: “comecei a programar o passeio”.

Trecho 2: “não fazia nada o que fazer na vida” – a frase pode dificultar a compreensão imediata pelo leitor. A expressão “não fazia nada” não está adequada nesse contexto e poderia ser substituída por “não sabia o que fazer na vida”, o que transmite a mesma ideia de forma mais compreensível.

Pelo Quadro 13 podemos observar o texto de A12.

Quadro 13 – Evento mais marcante para A12

Participante	Idade	Conteúdo
A12	36a	“Eu estou com meu sonho viagem, gosto muito demais de viagem porque gosto de experimentar, as vários a comida diferente, museu, e conhecer de culturas. Tenho com muitas saudades de Orlando e Miami Estados Unidos, eu e minha mãe fomos passeios muito lá, fui comida diferente em Orlando ha desde 2015. O macarrão e muito diferente mistura água com macarrão lá cultura. Lá cultura massa, pizzas, macarrão, lanche a todos. Eu amo muito passeio te conhecer de cidade...” Eu fui presente com minha mãe ficou surpresa viagem para cidade, ela amo muito viagem... Ainda não sei que vou no curso porque quero aprender de estudar para o desenvolvimento. Não posso parar de estudar mas estudar e muito valor de um aprender importante. O futuro pode ser desenvolvido de um rápido. Assinatura: N.”

Fonte: dados da pesquisa.

O texto produzido pela participante A12 apresenta características de um texto narrativo, embora não se limite a relatar apenas um evento, mas sim algumas experiências de viagem. A participante fornece informações importantes sobre os acontecimentos, como o período aproximado das viagens, acompanhante e o local. No entanto, o texto apresenta alguns desafios em relação à gramática e a conjugação verbal. Muitos verbos estão em sua

forma infinitiva, sem devida a conjugação. Além disso, há problemas de coesão e pontuação, bem como algumas construções que dificultam a compreensão imediata do leitor.

Veja alguns exemplos destes trechos com desvios:

Trecho 1: “Eu estou com meu sonho viagem” – nessa frase, em língua portuguesa, há ausência de preposição (“de”, antes de “viagem”) e a falta de um verbo que conecte a palavra “viagem” e estabeleça sentido completo nessa língua;

Trecho 2: “fui comida diferente” – o verbo utilizado compromete a coerência da frase. O que a participante provavelmente quis expressar é que “experimentei comidas diferentes”, utilizando um verbo que indique ação de forma compreensível.

Trecho 3: “estudar e muito valor de um aprender importante” – trata-se de uma construção que apresenta dificuldade de compreensão pelo leitor. Nesse caso, a frase poderia ser ajustada mantendo o sentido original da ideia da participante.

A12 utiliza Libras como primeira língua e, por esse motivo, enfrenta também os desafios relacionados à estrutura de frases, concordância e escolha lexical, possivelmente decorrentes da influência dessa língua no português escrito.

A participante A13, filha surda de pais surdos e residente em São Paulo (SP), foi matriculada em escola bilíngue desde o EF e concluiu o EM na mesma instituição, em 2022. Ela participou deste curso e produziu o texto a seguir (Quadro 14).

Quadro 14 - Evento mais marcante para A13

Participante	Idade	Conteúdo
A13	18a	“Eu vou contar a história que marcou da minha vida. Eu era pequena, assistia os filmes americanos, tinham as cenas mostraram os bailes na escola, tinham os alunos usaram os vestidos e ternos, a dança, decorarão, etc. Eu queria muito a minha escola tiver isso, porém soube que a cultura do Brasil é diferente dos Estados Unidos. Eu estava na oitava ano, fui conversar com os professores, convenci eles para fazer o baile e me diziam que era difícil para fazer. Fiquei muito chateada, mas não desisti porque tinha muito esperança. Me mudei para outra escola, eu estava no terceiro ano. A escola tem o Grêmio Estudantil, eu não sabia o que significava isso, o professor explicou o que significa. O Grêmio Estudantil é que os alunos líderes podem fazer os eventos para incentivar os alunos, tipo campeonato, teatro, palestra, etc. Fiquei interessante, meus amigos me incentivaram porque eles sabiam que é minha oportunidade para fazer o baile. Aceitei e participei no Grêmio Estudantil, eu era vice presidente. A primeira coisa que coloquei na lista para fazer é o baile! Claro não posso perder minha oportunidade, minha equipe me apoiou. Começamos organizar, compramos as materiais para decoração, pedir a doação de comida, treinamos a dança etc. Todos os dias, organizamos na escola, ficamos até à noite, os alunos me ajudaram muito. Fiquei muito ansiosa porque estava acontecendo! Até comprei um vestido longo e rosa claro. Chegou o dia, fiquei muito animada e ansiosa, cheguei na escola. Vi os alunos usaram as roupas sociais, tipo vestidos e ternos, eram lindos! A decoração ficou perfeita, até teve a dança. Tudo foi perfeito! Fiquei emocionada porque realizou do meu sonho! Isso mostra que você não pode desistir do seu maior sonho. Por isso marcou da minha vida.”

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que a escrita dessa participante apresenta muitas informações com verbos conjugados. Além disso, o texto da participante A13, apresenta várias características esperadas de uma narrativa sobre um evento marcante. O texto apresenta uma sequência de ações, traz descrições do local e das pessoas que estavam presentes no evento. O texto também apresenta a explicação da escolha da participante para escrever sobre o baile, demonstrando o significado pessoal do evento.

Durante a entrevista, a participante relatou que ainda enfrenta desafios nessa área e mencionou que mantém um diário no qual escreve diariamente. A prática de manter um diário mostra-se altamente relevante, pois permite que os indivíduos pratiquem a escrita com frequência, promovendo o desenvolvimento do vocabulário e contribuindo para a melhoria da qualidade do conteúdo produzido.

No entanto, seu texto apresenta alguns desvios gramaticais, como se observa nos exemplos a seguir:

- “**na** oitava ano e “porque tinha muito esperança” – a frase não apresenta concordância correta entre substantivo e adjetivos, comprometendo a conformidade com as regras de gênero e número em Português;

- “fiquei interessante” – o adjetivo não se adequa ao contexto, tornando a expressão pouco clara;

- “realizou **do** meu sonho” – a preposição utilizada não estabelece a relação correta entre o verbo e o substantivo.

Por fim, temos o texto produzido pelo participante A14 (ver Quadro 15), que apresenta uma narrativa pessoal, onde se relatam experiências pessoais e acadêmicas significativas, incluindo momentos de surpresa e alegria com os resultados de vestibulares, a realização de viagem com a turma e a decisão sobre seus estudos.

Quadro 15 – Evento mais marcante para A14

Participante	Idade	Conteúdo
A14	36a	“Eu cheguei para casa. Meu pai felicidade me chamou... Ele ficou surpresa mensagem para mim porque passei a lugar de chamada quase último em vestibular da Educação Física. Fiquei surpreso e muito felicidade. A faculdade convidou a carta da Educação Física para mim, fui formatura na festa grátis. A família e eu sentimos felicidade. Marcamos na minha vida lembrança. A turma e eu viajamos para esporte radical bem legal em duas cidades lindas

		e o evento era muito legal porque final do período para formatura. Fiquei surpreso que recebi a telegrama em casa porque passei a segunda chamada para primeiro lugar em vestibular de Letras Libras do litoral. E depois um pouco tempo, a faculdade foi suspensão por causa pandemia h1n1. Não sabia informar e também perdi porque estados diferentes. Então eu pensei que decidi que continuar o curso da Educação física. Terminei a Educação física por enquanto eu passei vestibular letras libras. O tempo era certo.”
--	--	---

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que o texto pode ser considerado narrativo, pois relata acontecimentos vividos pelo participante A1, relacionados às suas conquistas acadêmicas e as decisões importantes de vida. No entanto, trata-se de um texto produzido por um participante de 36 anos, que ainda apresenta a necessidade de ajustes gramaticais e de reorganização das ideias, afim de tornar a narrativa mais adequada à norma padrão da língua portuguesa. A seguir, destacam-se alguns exemplos de trechos:

Trecho 1: “Meu pai felicidade me chamou...” – o substantivo “felicidade” não se encaixa naturalmente no contexto da frase;

Trecho 2: “Ele ficou surpresa mensagem para mim porque passei a lugar de chamada quase último em vestibular da Educação Física.” – a frase poderia ser reorganizada, ajustando a ordem das palavras e a concordância, de forma que a ideia transmitida seja de forma compreensível para leitor.

Trecho 3: “Fiquei surpreso que recebi o telegrama em casa porque passei a segunda chamada para primeiro lugar em vestibular de Letras Libras do litoral” – a frase pode ser reorganizada para tornar a coesão evidente, além de ajustes nas concordâncias e no uso de artigos, de modo que a ideia seja transmitida de forma mais compreensível. “Fiquei surpreso ao receber em casa o telegrama informando que fui aprovado em primeiro lugar na segunda chamada do vestibular de Letras Libras do litoral.”.

Com base nas atividades realizadas e apresentadas nas seções 5.2.1 e 5.2.2, observa-se que a maioria dos participantes enfrentam desafios no uso da língua portuguesa, em especialmente no que se refere à conjugação de verbos, ao uso de preposições e conectivos, além de alguns aspectos relacionados à organização textual e frasal. Isso ocorre porque, para esses sujeitos, o português é adquirido como segunda língua na modalidade escrita. Essa aprendizagem pode ser uma desafiadora, considerando as diferenças estruturais e gramaticais significativas entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Assim, é comum que aprendizes de uma segunda língua (L2) normalmente cometam certos tipos de erros ao longo do processo de aquisição. Esses são chamados de marcas de interlíngua. Sobre ela, Nemser (1994, p. 84 *apud* Ferreira 2016, p.29) informa: “[...] a Interlíngua (IL) enfatiza o fato de que os aprendizes criam sistemas que se aproximam gradualmente da língua-alvo e que variam progressivamente com o nível de domínio dessa língua”.

As atividades propostas foram elaboradas para o conhecimento das particularidades das produções dos surdos, identificando como estruturam suas ideias na escrita e, a seguir, apresentamos as atividades relacionadas à produção de texto dissertativo-argumentativo, com o intuito de realizar uma análise comparativa das produções dos participantes surdos.

A comparação entre as produções permitirá observar as estratégias adotadas pelos surdos na construção de textos dissertativos-argumentativos, assim como identificar os desafios específicos que surgem devido ao bilinguismo e às particularidades da escrita em português.

5.2.3 Atividade 3: Criar produção de texto sobre “Pandemia e Isolamento Social”

Como um dos objetivos específicos da pesquisa, buscamos realizar uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais dos participantes surdos, possibilitando verificar a evolução e a aprendizagem desses participantes em relação aos conteúdos lecionados. Essa análise, contudo, concentra-se na estrutura textual e nos elementos essenciais do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que os mesmos foram utilizados em um curso de extensão.

A seguir, apresentam-se os cinco quadros de textos produzidos antes e depois do acesso aos conteúdos relativos à redação, com base nos materiais e nas atividades fornecidos pela plataforma *Moodle* pelos cinco participantes surdos.

A comparação entre essas duas versões possibilita observar o impacto do processo de aprendizagem nas produções textuais, observando os aspectos de desenvolvimento das habilidades de argumentação, estruturação e coerência, após a intervenção.

De acordo com Pereira (2000), o português escrito deve ser plenamente aprendido por pessoas surdas, desde que a metodologia de ensino seja adequada. Considerando que a maioria de participantes surdos iniciou seus estudos em escolas públicas, com e sem a

presença de intérpretes de Libras, é importante destacar que muitas dessas escolas ainda se mostram despreparadas e, segundo Silva *et al.* (2020, p. 5),

A pesquisadora surda Karin Strobel (2008) enfatiza que a maioria das escolas regulares que operam sob a premissa da educação inclusiva oferece espaços não preparados para o equacionamento dessas diferenças culturais, fato que potencializa problemas e dificuldades na adaptação dos sujeitos surdos.

Portanto, observamos que as escolas regulares não estão devidamente preparadas para lidar com as diferenças culturais dos alunos surdos, como o uso da Libras como L1 e o reconhecimento de sua identidade própria.

Tem-se abordado de Lacerda e Lodi (2009), como mencionado na Seção 3, que é fundamental que os educadores desenvolvam domínio das duas línguas para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos.

Devido às especificidades de aprendizes de segunda língua e às diferenças entre as modalidades (oral-auditiva e visuoespacial), o texto escrito do aluno surdo deve ser avaliado relativamente ao seu aspecto semântico. Nesse sentido, como ressaltam Bernardino e Drummond (2012, p. 2):

Não se deve exigir unicamente aspectos ortográficos e gramaticais, não querendo isso dizer que se deva excluí-los. Podemos perceber que, na maioria das vezes, o aluno passa a mensagem pretendida, mas não tem domínio da estrutura sintática, gramatical e da ortografia da nova língua. Isso não pode e não deve prejudicar a avaliação de seu aprendizado.

Assim, nas cinco subseções a seguir, são apresentadas as análises das atividades¹¹ realizadas por cada participante, considerando como critério o fato de o Português ser a segunda língua (L2) dos participantes surdos.

5.2.3.1 Análise de atividades (Participante A1)

Durante a primeira entrevista, essa participante relatou ter obtido 500 pontos na redação do Enem do ano anterior à sua participação no curso extensionista. Apesar dessa

¹¹ Na análise apresentada, não há referência à organização em parágrafos nos textos produzidos pelos participantes. Todos os textos foram elaborados por meio da ferramenta Diário da plataforma Moodle. Contudo, ao final do curso, os participantes foram orientados quanto à necessidade de empregar parágrafos na produção textual.

pontuação, ela afirmou que, na época, não tinha adquirido conhecimentos adequados sobre argumentação, um elemento essencial para produção de textos dissertativo-argumentativos.

Esse depoimento traz uma reflexão sobre os desafios enfrentados por muitos surdos ao produzir textos, evidenciando a relevância do curso extensionista específico para pessoas surdas que utilizam Libras como primeira língua (L1).

A participante também relatou o hábito de ler em português, mas destacou que enfrenta dificuldades na compreensão da maioria dos gêneros mencionados, como notícias de jornal, e-mail e propaganda, livros de literatura, artigos acadêmicos e anúncios.

O Quadro 16 permite uma análise comparativa com base em uma atividade inicial e uma atividade final de A1.

Quadro 16 – Participante A1: atividades inicial e final

Idade	Atividade inicial	Atividade final
20a	A pandemia e o isolamento social, já ouvimos sobre respeito de acontecimentos durante Covid-19, entre outros viroses, a pandemia já existia que a ciência aprova que a virose sempre aparecera se não haverá prevenção, entende-se que uma possibilidade no futuro pode acontecer novamente, enquanto acontece uma pandemia, precisa-se isolamento social para manter prevenção e cuidado a saúde física. Como isolamento social significa que no trabalho, na escola, nos outros lugares, precisa distanciar as pessoas, por quando pega Covid-19, deve ficar na casa e dentro das pessoas de casa não devem ficar perto porque isso pode transmitir, então uma pesquisa sobre respeito de saúde mental durante isolamento social e a pandemia porque afetou muito pela saúde mental das pessoas como exemplo; surtos, depressão, ansiedade por possibilidades motivos que crise de emprego, financeiro, perdas, sedentarismo, distância, entre outros motivos. Assim, uma experiência durante a pandemia, tem um positivo e a maioria, ruim, como positivo, eu aprendi muita coisa nova, novos desafios faz-me amadurecer mais, a maioria foi ruim porque tem momento de perda, ansiedade, pressão, afastamento das pessoas que eu amo, isso é uma loucura que eu passei, mas graças a tecnologia que possa transmitir como cuidado da saúde mental, que ajudou o que é possível. É importante que abordasse mais sobre saúde mental, incluindo saúde física, mas uma pesquisa mostra que saúde mental foi um dos mais afetou as pessoas, precisam-se atentar e orientar, divulgação nos redes sociais para ajudarem as pessoas sobre saúde mental, orientação de prevenção de Covid-19, entre	A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, impactou profundamente a sociedade, trazendo desafios para a saúde pública, economia e estilo de vida das pessoas. Mostrando as dificuldades que tiveram passado por sua experiência, no início, não foi um resultado muito bom porém perderam rapidamente familiares, amigos e colegas de trabalho por causa essa doença maldita. Desde o seu surgimento no final de 2019, a doença se espalhou rapidamente, resultando em milhões de casos confirmados e perdas humanas em todo o mundo, um dos principais aspectos evidenciados durante a pandemia foi a vulnerabilidade dos sistemas de saúde, que foram sobrecarregados pela alta demanda por leitos hospitalares, equipamentos de proteção individual e profissionais da saúde capacitados. Países em todo o mundo tiveram que lidar com a escassez de recursos e a necessidade de tomar decisões difíceis para priorizar o atendimento aos pacientes mais graves. A pandemia também evidenciou desigualdades sociais e econômicas, realmente afetou para população, por exemplo, a economia global, com fechamento de empresas, aumento do desemprego e queda na produção de diversos setores. A educação também foi impactada, com o fechamento de escolas e a necessidade de adaptação para o ensino remoto. Imagina em estado de saúde mental das pessoas na época da pandemia, este período desafiador nos lembra da importância da preparação para emergências, da solidariedade global e do fortalecimento de infraestruturas essenciais para garantir a segurança e o bem-estar de todas as pessoas em face de futuras crises. A experiência vivida durante a pandemia deve servir de lição para a construção de sociedades mais resilientes

outros viroses como dengue e gripe, para manterem informações.	e preparadas para enfrentar desafios futuros, a proposta sobre pandemia deve abordar medidas de prevenção, como distanciamento social, uso de máscaras, higiene das mãos, vacinação em massa e restrições de viagens, visando controlar a propagação do vírus e proteger a saúde da população.
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Na atividade inicial, o texto é apresentado como uma reflexão com elementos pessoais, sem seguir a estrutura e os critérios do texto dissertativo-argumentativo. O texto apresenta opiniões e relatos de experiências pessoais, mas não desenvolve argumentos de forma sólida, como neste trecho:

[...] eu aprendi muita coisa nova, novos desafios faz-me amadurecer mais, a maioria foi ruim porque tem momento de perda, ansiedade, pressão, afastamento das pessoas que eu amo, isso é uma loucura que eu passei, mas graças a tecnologia que possa transmitir como cuidado da saúde mental, que ajudou o que é possível. (Produção textual de A1, 2024).

As ideias são apresentadas de maneira desorganizada, o que compromete a coerência e dificulta a compreensão do conteúdo.

Já na atividade final, a análise das cinco competências contidas na “Matriz de Referência para a Redação do Enem” (Brasil, 2023, s. p.) é apresentada pelo Quadro 17.

Quadro 17 – Participante A1: análise das competências

Competências exigidas pelo Enem (Brasil, 2023)	Análise da pesquisadora
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	O texto da participante A1 apresenta alguns desvios gramaticais e mistura entre linguagem informal e formal.
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;	A participante compreendeu o tema, pois aborda a pandemia e seus impactos na saúde, economia, educação. No entanto, o texto ainda não se estrutura totalmente como dissertativo argumentativo, pois predomina a exposição de informações, faltam conectivos e defesa explícita de uma tese.
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Os argumentos estão presentes, mas estão desorganizados. Falta articulação entre causa e consequência, e muitas informações aparecem mais como uma listagem de fatos
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;	Pouca variedade de conectivos e uso limitado de elementos coesivos.
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	A proposta aparece de forma vaga e pouca estruturada no final do texto. Exemplo: “[...] a proposta sobre pandemia deve abordar medidas de prevenção, como distanciamento social, uso de máscaras, higiene das mãos, vacinação em massa e

	restrições de viagens, visando controlar a propagação do vírus e proteger a saúde da população.”
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A produção final mostra avanço em termos de conteúdo, organização e vocabulário, saindo do relato para uma abordagem mais objetiva e informativa, ainda que não tenha atingido plenamente o formato dissertativo-argumentativo.

Em relação à gramática da atividade final, foi possível perceber que alguns trechos apresentam desvios gramaticais e desafios de coesão textual, compreendidos como marcas de interlíngua, características do processo de aprendizagem do português como L2.

1) Identificação dos desvios gramaticais e estruturais:

Trecho 1: “Mostrando as dificuldades que tiveram passado por sua experiência, no início, não foi um resultado muito bom porém perderam rapidamente familiares, amigos e colegas de trabalho por causa essa doença maldita.” – observa-se que verbo “tiveram passado” não precisa do termo “passado”. Além disso, a pontuação nesse trecho poderia ser ajustada e a inserção de um conectivo ajudaria a estabelecer melhor a relação entre as ideias.

Trecho 2: “A pandemia também evidenciou desigualdades sociais e econômicas, realmente afetou para população, por exemplo, a economia global...” – o verbo afetar não exige preposição, portanto, o correto seria “afetou a população”. O emprego de “por exemplo” na frase não se conectar de forma lógica ao enunciado anterior.

Trecho 3: “Imagina em estado de saúde mental das pessoas na época da pandemia...” – apresenta o desvio gramatical devido à ausência de preposição ou artigo nesse trecho.

2) Mistura entre linguagem formal e informal:

Informal:

Trecho 1: “por causa dessa doença maldita.” – o termo “maldita” não deve ser utilizado em um texto dissertativo-argumentativo.

Trecho 2: “Imagina em estado de saúde mental das pessoas...” – há tom de conversa e o uso de verbo no imperativo.

Formal:

Trecho 3: “A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, impactou profundamente a sociedade...” – esse trecho está de forma adequada.

Trecho 4: “A experiência vivida durante a pandemia deve servir de lição para a construção de sociedades mais resilientes...” – construção coesa e linguagem acadêmica.

O texto final da participante A1 aborda o tema e seus impactos na saúde, economia e educação, estando próximo de ser considerado um texto dissertativo-argumentativo, embora ainda apresente ausência de defesa explícita.

Esse texto apresenta argumentos relevantes, como a “vulnerabilidade dos sistemas de saúde”, e as “desigualdades sociais e econômicas”:

[...] um dos principais aspectos evidenciados durante a pandemia foi a vulnerabilidade dos sistemas de saúde, que foram sobrecarregados pela alta demanda por leitos hospitalares [...].

[...] A pandemia também evidenciou desigualdades sociais e econômicas, realmente afetou para população, por exemplo, a economia global, com fechamento de empresas, aumento do desemprego e queda na produção de diversos setores [...]. (Produção textual de A1, 2024).

Percebe-se, assim, que essa participante conseguiu identificar argumentos importantes para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, como:

“impactou profundamente a sociedade”
 “trazendo desafios para a saúde pública, economia e estilo de vida das pessoas”
 “vulnerabilidade dos sistemas de saúde”
 “escassez de recursos”
 “desigualdades sociais e econômicas” e entre outros.
 (Produção textual de A1, 2024).

Segundo Koch e Elias (2016, p. 36) informam que, “Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chance temos de ser bem-sucedidos em nosso intento”.

No entanto, observa-se pouca variedade no uso de conectivos (“porém”; “como”; “desde”) e inadequações no emprego de elementos coesivos. Por exemplo:

“no início, não foi um resultado muito bom porém perderam rapidamente familiares, amigos e colegas de trabalho por causa dessa doença maldita.” – trata-se de uma frase longa, que seria recomendável inserir vírgula antes de “porém” para facilitar a leitura.

Além disso, sem apoio de evidências mais objetivas e concretas, como dados, referências, acaba ocorrendo comprometimento da adequação do texto argumentativo. Segundo Faulstich (2014, p. 75) a evidência é “uma certeza manifesta”. Assim, é relevante que o texto argumentativo apresente as evidências, a fim de conferir maior credibilidade à tese.

Na conclusão do texto, foi possível observar a falta da retomada da tese e de apresentar uma solução para o problema abordado. Nesse sentido, como afirma Faulstich (2014, p. 82): “A conclusão deverá decorrer logicamente do desenvolvimento, ser significativa dentro do texto (isto é, não deve ser dispensável)”.

5.2.3.2 Análise de atividades (Participante A8)

De acordo com a primeira entrevista, realizada em fevereiro de 2024, esta participante realizou o Enem cinco vezes e manifestou que fez os cursos com professores ouvintes e intérpretes de Libras. No entanto, para ela, isso não foi suficiente, pois não conseguiu alcançar o desenvolvimento esperado.

Em relação aos textos produzidos por essa participante, observa-se a necessidade de maior prática na produção escrita, conforme textos para análise comparativa disponíveis no Quadro 18.

Quadro 18 – Participante A8: atividades inicial e final

Idade	Atividade inicial	Atividade final
35a	Eu não acreditava na pandemia, porque nunca ouvir falar sobre isso parecer normal, que a informação de família ouve a televisão, que falar sobre a morte de pessoa que contaminou a doença de febre, vomito, gripe, etc..., mas, que não sabe como veio coronavírus que doença veio no brasil. Pois, de todos as informações que veio televisão com a legenda, que fala como acontecimento de pessoa passaram a doença. No passado é tudo normal que na vida de pessoa sempre alegria e o amigo que conversava e combinava sair de casa, ir turismo no passeio, que de tudo vive antes passeava de família, cinema, relacionava na escola, professores, diretora, aluno sem nada pandemia. As pessoas vivem nos isolamentos sociais, no meio ambiente de trabalho é separado individual ou contado de doença de pandemia, no caso, quando ir ao médico fala sempre usar máscara de contaminação de doença, então, sempre ir acompanhando de família ou irmão para poder apoiar.	Visto que aconteceu no Brasil que contaminou coronavírus a pandemia que espalhou para todo Brasil ou estado. Além disso na verdade, que coronavírus é a pessoa que já veio de outro país que pegou e contaminou para parente de família ou no hospital, não sabe, como saber, como espalhou coronavírus a doença, o número de pessoa já morte aumentou de coronavírus, que o presidente fala para todos estado ou Brasil precisa usar a máscara, lavar mão, fica a distância de pessoa, e não perto para contaminar doença ou coronavírus. Pode -se observar, no hospital a maior problema que o paciente já ficou doente que não tem como sumir a doença. O médico não sabe como resolver a contaminação de doença, pois, como o remédio usou tudo equipamento de material de medicação para melhorar a saúde, mas deu errado porque coronavírus muito forte que espalhou. Ainda que o presidente do Brasil que procurar resolver, para como sumir ou comprar o remédio fora do Brasil. Então, o governador tem que pagar o preço do remédio para pessoa melhorar, mas ver o hospital não dá para todas as pessoas, porque é muito grave. Então que, o governo estado são Paulo para pagar o remédio em fora do país. Em virtude dos fatos assim, que coronavírus contaminaram pessoas de doenças, família e parente ou no hospital. E número de pessoa aumentou a morte, que precisa usar máscara, lavar mão, fica a distância de pessoa. No hospital já tem a maior problema da medicação, que o remédio não tem para todos estados.

	Pois, o governo para ajudar as pessoas do hospital diminuir a morte de pessoa coronavírus.
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Na atividade inicial da participante A8, o texto se apresenta como relato de experiência durante a pandemia. Nesse caso, não é uma escrita no formato argumentativo e, nesse caso, essa participante seria reprovada no exame do Enem devido a não seguir regras sobre a estrutura de texto dissertativo-argumentativo. Vale ressaltar que a redação desse exame solicita que o texto com estrutura dissertativa-argumentativa apresente uma tese (opinião) e argumentos baseados em fatos, dados.

Embora o texto inicial esteja relacionado ao tema, ele se constrói com base em memórias, percepções pessoais e informações recebidas por meio da televisão e da família, caracterizando-se, assim, como um relato pessoal, não como produção argumentativa, conforme podemos observar nestes trechos:

[...] No passado é tudo normal que na vida de pessoa sempre alegria e o amigo que conversava e combinava sair de casa, ir turismo no passeio, que de tudo vive antes passeava de família, cinema, relacionava na escola, professores, diretora, aluno sem nada pandemia [...]

[...] que a informação de família ouve a televisão, que falar sobre a morte de pessoa que contaminou a doença de febre, vomito, gripe, etc..., mas, que não sabe como veio coronavírus que doença veio no brasil. (Produção textual de A8, 2024).

No entanto, o texto não se apresenta como dissertativo-argumentativo, devido à ausência de uma tese e à falta de desenvolvimento de argumentos estruturados. Em relação à coerência, o texto apresenta ideias compreensíveis, porém quanto à coesão observa-se a necessidade de maior organização lógica.

Para a atividade final realizada pela participante A8, utilizamos como critério de avaliação as competências previstas na Matriz Enem (Brasil, 2023), conforme apresentado pelo Quadro 19.

Quadro 19 – Análise das competências - Participante A8

Competências exigidas pelo Enem (Brasil, 2023)	Análise da pesquisadora
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Desvios gramaticais, concordâncias, estruturação de frases como: “contaminou coronavírus a pandemia” e “não sabe, como saber, como espalhou coronavírus a doença”
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do	O texto mostra compreensão geral do tema proposto, não há tese, muitos repetitivos e desorganizados no desenvolvimento.

texto dissertativo-argumentativo em prosa;	
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Falta de organização de ideias, de desenvolvimentos com argumentos e de justificativas claras.
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;	Conectivos incompletos, trechos sem sentido claro.
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não tem proposta de intervenção adequada; há apenas menção genérica de prevenção e cuidados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O texto se aproxima mais de um relato narrativo, e não cumpre os critérios de um texto dissertativo-argumentativo. E nesse texto, a participante aborda o tema de pandemia, trazendo informações sobre governo, hospitais e medidas de prevenção, em vez de relatos pessoais, como observado na primeira coluna do Quadro 18. Portanto, é possível perceber um progresso em relação à produção inicial, embora ainda haja necessidade de aprimorar a organização das ideias, a defesa de uma tese e a argumentação estruturada.

Em relação a gramática da atividade final, observam-se desvios de sintaxe, concordância, regência, coesão e formação de frases, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

Trecho 1: “Visto que aconteceu no Brasil que contaminou coronavírus a pandemia que espalhou para todo Brasil ou estado.” – os termos estão fora de ordem como na expressão “que contaminou coronavírus”, que apresenta uma inversão que compromete a clareza. Embora traga ideias relevantes, mas não de forma compreensível, devido à falta de organização. Além disso, o uso do termo “estado” é desnecessário e torna o trecho mais confuso.

Trecho 2: “Ainda que o presidente do Brasil que procurar resolver, para como sumir ou comprar o remédio fora do Brasil. Então, o governador tem que pagar o preço do remédio para pessoa melhorar, mas ver o hospital não dá para todas as pessoas, porque é muito grave. Então que, o governo estado são Paulo para pagar o remédio em fora do país.” – nesse trecho, há emprego do verbo no infinitivo (“procurar resolver”), pois apenas o primeiro verbo deve ser conjugado. A expressão “para como sumir” é incoerente.

Trecho 3: “Em virtude dos fatos assim, que coronavírus contaminaram pessoas de doenças, família e parente ou no hospital. E número de pessoa aumentou a morte, que precisa usar máscara, lavar mão, fica a distância de pessoa. No hospital já tem a maior problema da medicação, que o remédio não tem para todos estados. Pois, o governo para ajudar as pessoas do hospital diminuïrem a morte de pessoa coronavírus.” – o verbo “contaminaram” deveria

concordar com o sujeito singular “coronavírus”. Há também a inadequação no uso de artigo e plural, como em “número de pessoa aumentou a morte”, cuja forma correta seria “o número de mortes aumentou”.

É perceptível que a participante ainda apresenta limitações ao produzir texto dissertativo-argumentativo. As limitações identificadas envolvem a organização das ideias, o desenvolvimento de argumentos e a construção de conclusão.

No trecho inicial, a participante menciona a contaminação e o espalhamento do vírus, elementos que deveriam compor o desenvolvimento do texto, e não a introdução. A introdução é a parte do texto responsável por apresentar o tema, e, nesse contexto, o tema central é a pandemia de covid-19, de forma clara e objetiva, sem antecipar a argumentação.

No desenvolvimento, apresentado no Quadro 19 são abordados pontos importantes, como o uso de máscara, o aumento de mortes e a falta de medicamentos nos hospitais, além da referência ao presidente e ao governador. Os argumentos poderiam ser apresentados de maneira mais organizada e com detalhamento adequado, pois o texto apresenta uma estrutura pouco articulada e informações que dificultam a compreensão do leitor, como pode ser observado no seguinte trecho:

Visto que aconteceu no Brasil que contaminou coronavírus a pandemia que espalhou para todo Brasil ou estado. Além disso na verdade, que coronavírus é a pessoa que já veio de outro país que pegou e contaminou para parente de família ou no hospital, não sabe, como saber, como espalhou coronavírus a doença, o número de pessoa já morte aumentou de coronavírus, que o presidente fala para todos estado ou Brasil precisa usar a máscara, lavar mão, fica a distância de pessoa, e não perto para contaminar doença ou coronavírus. (Produção textual da participante A8, 2024).

O texto apresenta argumentos desorganizados e informações pouco claras que tornam difícil.

Quanto à conclusão, temos:

Em virtude dos fatos assim, que coronavírus contaminaram pessoas de doenças, família e parente ou no hospital. E número de pessoa aumentou a morte, que precisa usar máscara, lavar mão, fica a distância de pessoa. No hospital já tem a maior problema da medicação, que o remédio não tem para todos estados. Pois, o governo para ajudar as pessoas do hospital diminuir a morte de pessoa coronavírus. (Produção textual da participante A8, 2024).

O texto é finalizado destacando a necessidade de usar máscaras, lavar as mãos e manter a distância. No entanto, a conclusão apresenta fragilidades em sua estrutura lógica, especialmente por não retomar o tema desenvolvido.

O texto apresenta também frases repetidas, mistura de ideias e falta de conexão; nesse caso, é importante reorganizá-lo para garantir lógica interna e coerência entre as ideias.

Para Koch (2002), a coerência é construída entre autor, texto e leitor e nesse caso, o texto deve ter sentido compreensível das ideias. Portanto, é fundamental que a conclusão seja coerente com os argumentos apresentados e respaldada por evidências, como fatos, dados, pesquisas.

5.2.3.3 Análise de atividades (Participante A12)

O Quadro 20 apresenta dois textos da participante A12, com 36 anos, permitindo uma análise comparativa entre a produção inicial e a final.

Quadro 20 – Participante A12: atividades inicial e final

Idade	Atividade inicial	Atividade final
36 ^a	Foi começou na china esse covid-19 cidade de Wuhan estava escondendo desde outubro ou novembro de 2019. Depois cidade de Wuhan na china de medico descobriu de um homem tem doença de Covid19 foi no hospital em Dezembro de 2019. Ele estava tratou respirar de aparelho de doença Covid-19, homem não é doença cura mas depende. ele não conseguiu de vacina covid19 não estava cura, desde pesquisando de laboratório de covid19. Ele é medico avisou com os povos estavam doentes de Covid-19 é grave, as pessoas não podem saíram rua sem visitam na casa da família e os amigos. As pessoas não podem viagens que apenas ficam em casa se eles saíram vão pegam vírus de pandemia. A pandemia em março de 2020 do mundo, quanto tempo ficar em casa de isolado. Uma pandemia não pode sair na rua, trabalho e na escola, as pessoas usam máscara de obrigatório no isolado. Apenas todos usam virtual social no internet em casa de isolado. O Brasil já descobriu vacina covid19 cura mas que é pouco demorar depois diminuir Á Pandemia de covid19 as pessoas 14,9 milhões morrem do mundo. Começaram diminuir de isolado em 2023 melhor agora talvez vai voltar á pandemia de novo!	Pandemia de isolar. Começou na china uma doença covid19. Por ser transmitida um vírus, a doença foi alastrando, foi para Itália, e ai chegar no Brasil. Um dos primeiros relatos foi de um homem em São Paulo. Para a doença, que até então, não se sabia quase nada, foi necessário se isolar. Momento difícil porque começou a por causa ansiedade, depressão, prejudicar a saúde mental e sensação de solidão. A covid19 iniciou em 2019 até 2023 muitas pessoas 20 milhões morrem. Até que chegaram as vacinas, para que o mundo voltam a quase normalidade, porque ela deixou marcas em todo o mundo, muita dor, o Brasil já estava vacinas 12,5 milhões doses.

Fonte: dados de pesquisa.

A participante A12 produziu seu texto sobre pandemia antes de ter acesso aos conteúdos propostos no curso.

No primeiro texto, foram apresentados dados sobre o acontecimento da pandemia, que podem ser considerados como elementos argumentativos. No entanto, foi constatada a ausência de tese, ou seja, a ideia central que deveria ser defendida no texto, assim como a falta de evidências.

Vejamos o primeiro parágrafo retirado do texto elaborado por esta participante:

Foi começou na china esse covid-19 cidade de Wuhan estava escondendo desde outubro ou novembro de 2019. Depois cidade de Wuhan na china de medico descobriu de um homem tem doença de Covid19 foi no hospital em Dezembro de 2019. Ele estava tratou respirar de aparelho de doença Covid-19, homem não é doença cura mas depende. ele não conseguiu de vacina covid19 não estava cura, desde pesquisando de laboratório de covid19. (Produção textual da participante A12, 2024).

Esse texto corresponde ao primeiro parágrafo, que não apresentou uma opinião, ou seja, a tese não está claramente formulada de maneira direta e objetiva. A participante descreveu fatos sobre a pandemia de covid-19 sem estabelecer uma tese definida.

Em outra parte do texto, faltam argumentos que sustentem uma possível tese, apoiados por dados e pesquisas no desenvolvimento, e a conclusão ficou vaga:

Em conclusão, agora melhorou muito, mas não é possível ter cura 100%, pode pegar um vírus COVID mas não vai morrer pois já tem a vacina. (Produção textual da participante A12, 2024).

Essa parte da conclusão não trouxe uma reflexão ou proposta. A conclusão tem um papel fundamental na finalização das ideias apresentadas do desenvolvimento e, nesse caso, o texto deveria propor uma solução ou encaminhamentos para os problemas apresentados.

Na atividade final, o texto produzido pela mesma participante foi consideravelmente menor do que o anterior.

Vejamos, então, o Quadro 21, com a avaliação da produção escrita na atividade final de A12, seguindo os parâmetros estabelecidos pelas competências.

Quadro 21 – Análise das competências - Participante A12

Competências exigidas pelo Enem (Brasil, 2023)	Análise da pesquisadora
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Desvios estruturais, ortografia.
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;	A temática proposta está presente em seu texto, mas foi mal explorada.
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa	Ideias como “ansiedade”, “isolamento”, “vacinas” são relevantes, mas foram empregadas de forma

de um ponto de vista	desorganizada.
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;	Poucos conectores, e as frases não se conectam bem.
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não tem proposta clara de intervenção.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O texto apresentado pela participante não se caracteriza como dissertativo-argumentativo. Nele, a participante relata acontecimentos da pandemia, como origem do vírus, o isolamento, a chegada de vacinas, mas não cumpre aos critérios de um texto dissertativo-argumentativo. Em comparação à atividade inicial, é possível observar um pequeno deslocamento na atividade final, como a inserção de título e a inclusão de dados concretos, por exemplo: “A covid19 iniciou em 2019 até 2023 muitas pessoas 20 milhões morrem”.

Segundo esse quadro, o texto apresenta desvios estruturais e ortográficos, interpretados como marcas de interlíngua, como evidenciam os três trechos selecionados a seguir:

Trecho 1: “Começou na china uma doença covid19.” – o sujeito “doença Covid-19” deve vir antes do verbo “Começou”. Além disso, “Covid-19” e “China” devem iniciar com letra maiúscula;

Trecho 2: “Por ser transmitida um vírus, a doença foi alastrando, foi para Itália, e ai chegar no Brasil.” – há desvio de regência e ausência do artigo da expressão “transmitida um vírus”. A forma “ai chegar” mostra tentativa de construir a forma verbal correta em português;

Trecho 3: “Para a doença, que até então, não se sabia quase nada, foi necessário se isolar.” - a estrutura apresenta confusa; o termo “para a doença” está deslocado e sem função.

A tese não foi clara na introdução, o que prejudica a organização do texto. A seguir, trecho elaborado pela participante:

Começou na china uma doença covid19. Por ser transmitida um vírus, a doença foi alastrando, foi para Itália, e ai chegar no Brasil. Um dos primeiros relatos foi de um homem em São Paulo. (Produção textual da participante A12, 2024).

No desenvolvimento, a participante apresentou apenas um parágrafo de caráter narrativo. Além disso, não constam evidências que sustentassem os dados ou fatos concretos:

Para a doença, que até então, não se sabia quase nada, foi necessário se isolar. Momento difícil porque começou a por causa ansiedade, depressão, prejudicar a saúde mental e sensação de solidão. (Produção textual da participante A12, 2024).

O último parágrafo não apresenta uma conclusão que retome as ideias e proponha uma solução ou uma reflexão final para o problema abordado:

A covid19 iniciou em 2019 até 2023 muitas pessoas 20 milhões morrem. Até que chegaram as vacinas, para que o mundo voltam a quase normalidade, porque ela deixou marcas em todo o mundo, muita dor, o Brasil já estava vacinas 12,5 milhões doses. (Produção textual da participante A12, 2024).

Esse parágrafo não cumpre a função de conclusão devido à ausência de ideias do texto com uma solução ou reflexão final sobre o tema abordado.

Esse exemplo reforça a necessidade de mais prática para dominar a escrita de um texto dissertativo-argumentativo com estrutura organizada e argumentação. A participante A12 deve trabalhar na clareza na sua tese, na inclusão de argumentos com as evidências e na construção de uma conclusão, sintetizando e propondo algo ao avaliador.

O texto apresenta problemas de coesão e coerência devido à construção frasal incompleta, à organização pouco clara das ideias e ausência de conectivos, como exemplo: “Por ser transmitida um vírus, a doença foi alastrando, foi para Itália, e ai chegar no Brasil.” (Participante A12, 2024).

Destacamos a importância da coerência no texto, enquanto, segundo Fiorin (2005), a coesão corresponde aos recursos linguísticos que permitam a ligação entre as partes de um texto, garantindo sua organização e articulação.

Ressaltamos que tanto a tese quanto as evidências são elementos essenciais em um texto dissertativo-argumentativo, como é o caso da redação do Enem.

Essa participante tem enfrentado diversos desafios ao longo de sua trajetória escolar. Segundo a primeira entrevista, ela foi aluna em escolas públicas e particulares, mas em todas sem a presença de um intérprete de Libras em sala de aula. Essa ausência dificultou seu acesso pleno ao conteúdo e a participação nas atividades.

O estudo de Faria-Nascimento (2024); Fernandes (1999), entre outros, citados na Seção 3, reforça que os alunos surdos devem adquirir conhecimentos por meio de sua própria língua, a Libras, para que o aprendizado seja significativo.

5.2.3.4 Análise de atividades (Participante A13)

Essa participante é a única participante surda do curso extensionista “Produção de Texto para Surdos” que possui família surda. Ela relatou que estudou em uma escola bilíngue desde os primeiros anos da educação infantil.

A escola bilíngue é extremamente relevante para pessoas surdas devido ao modelo especificamente para esses sujeitos que promove o ensino em duas línguas: Libras como L1 e Português como L2 na modalidade escrita, tendo acesso à educação e à comunicação, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e cognitivas em dois sistemas linguísticos.

A esse propósito, Skliar (1997, s.p.) que: “Crianças surdas devem crescer bilíngues, tendo a língua de sinais como sua primeira língua e a língua majoritária, na modalidade escrita, como segunda língua e terem a oportunidade de acesso a uma educação bilíngue e bi cultural”.

Esse é o caso da participante A13, que realizou seus estudos em uma escola bilíngue situada em São Paulo (SP). Sobre sua produção textual, vejamos o Quadro 22.

Quadro 22 – Participante A13: atividades inicial e final

Participante	Idade	Atividade inicial	Atividade final
A13	18a	A Pandemia e Isolamento Social. No início de 2020, aconteceu que no país China, um vírus sem identificado se espalhou até o mundo. As populares pegaram a doença, ficaram doentes e morreram, estava aumentando. Os governos ficaram desesperados e decidiram que mandar todo mundo ficar em casa por um tempo, as científicas tentaram descobrir o que era vírus. Descobriram que é um vírus COVID-19, tentaram descobrir a cura e era difícil. A quarentena, é que as pessoas ficaram em casa por um tempo, não puderam sair nada. Teve adaptar a rotina diferente, não podia ir pra trabalho, escola, etc. Foi maior dificuldade pra todo mundo, pois a econômica do mundo afundou, os povos morreram. Teve muito medo, tristeza, preocupado, etc. Teve usar de máscara, álcool gel, fica distante das pessoas. Durou por 2 anos, em 2021, conseguiu ter a vacina para contra COVID, primeiro os idosos tomaram a vacina, depois adultos, crianças pois tem a faixa de idade. Em 2022, já começou voltar ao normal, o shopping, trabalho, escola, etc abriram. Em conclusão, agora melhorou muito, mas não é possível ter cura 100%, pode pegar um vírus	A Pandemia A pandemia chegou e bagunçou a vida de todo mundo. De uma hora pra outra, tivemos que aprender a usar máscara, lavar as mãos mil vezes por dia e ficar longe das pessoas que a gente ama. E, claro, veio o home office, as aulas online e a rotina virou de cabeça pra baixo. No começo, até parecia férias prolongadas, né? Poder ficar em casa, assistir a filmes e séries o dia todo... Mas logo percebemos que não era bem assim. Bateu a saudade dos amigos, da família, e até daquela rotina corrida que a gente reclamava tanto. A verdade é que todo mundo teve que se reinventar. As empresas começaram a fazer tudo online, as escolas se adaptaram ao ensino remoto e até os aniversários viraram festas virtuais. O jeito era se virar como dava e tentar manter a cabeça no lugar. Mas não foi só isso. A pandemia também trouxe muitas lições. Aprendemos a dar mais valor aos pequenos momentos, à nossa saúde e ao tempo que passamos com quem amamos. Vimos como a solidariedade e a empatia são importantes, e muita gente se uniu para ajudar o próximo, seja com doações ou mesmo com um simples gesto de carinho. E claro, teve o

		COVID mas não vai morrer pois já tem a vacina.	lado difícil. Muita gente perdeu pessoas queridas, enfrentou dificuldades financeiras e teve que lidar com a ansiedade e o medo do futuro. Mas, no meio de tudo isso, também descobrimos uma força que nem sabíamos que tínhamos. Fomos resilientes e, de alguma forma, conseguimos seguir em frente. Agora, aos poucos, a vida vai voltando ao normal, mas com um novo olhar. A pandemia deixou marcas, mas também nos ensinou muito. E quem sabe, saímos dessa experiência mais fortes e mais humanos.
--	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Essa participante produziu o primeiro texto de forma incompleta, devido a não seguir as características de produção de texto dissertativo-argumentativo. O texto inserido no Quadro 22, não apresenta uma tese definida em termos formais do uso da língua portuguesa. Além disso, consideramos que não há evidências, por não apresentar a análise dos fatos e nem a apresentação de dados concretos. Não inclui a reflexão final ou solução para o problema da pandemia. Percebemos, ainda, que o primeiro texto apresentou uma descrição dos eventos relacionados à pandemia.

Na atividade final, o texto apresenta uma reflexão pessoal e não seguiu o formato exigido da dissertação-argumentativa. A seguir, o Quadro 23 apresenta a análise das competências do texto produzido pela participante A13.

Quadro 23 – Análise das competências - Participante A13

Competências exigidas pelo Enem (Inep, 2023)	Análise da pesquisadora
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	O texto apresenta boa estrutura sintática, vocabulário adequado e ortografia correta. Mas há uso de linguagem informal, com expressões como “né” e “bagunçou”.
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;	O texto tem reflexão pessoal e não se apresenta como dissertativo-argumentativo.
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Tem-se ideias organizadas apresentando fatos, percepções sem aprofundamento argumentativo como dados estatísticos, autores, causas.
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;	Tem progressão de ideias com uso de conectores como “de uma hora para outra”, “mas logo percebemos”, “A verdade é que”, “agora”.
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção. O texto é reflexivo, com lições e sentimentos positivos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O texto elaborado pela participante, que é bilíngue, não apresenta desvios de gramática, concordância ou regência, mas há algumas repetições e pequenas faltas de pontuação. Por exemplo:

Trecho 1: “Bateu a saudade dos amigos, da família, e até daquela rotina corrida que a gente reclamava tanto.” – a vírgula antes do “e” é desnecessária segundo a norma padrão.

Trecho 2: “Poder ficar em casa, assistir a filmes e séries o dia todo” – para uma construção formal, vírgula deveria ser retirada e a conjunção “e” inserida corretamente: “Pode ficar em casa e assistir a filmes e séries o dia todo”.

Conforme indicado no Quadro 23, o texto reúne elementos de reflexão pessoal e percepções coletiva:

[...] E, claro, veio o *home office*, as aulas online e a rotina virou de cabeça pra baixo. No começo, até parecia férias prolongadas, né? Poder ficar em casa, assistir a filmes e séries o dia todo... Mas logo percebemos que não era bem assim. Bateu a saudade dos amigos, da família, e até daquela rotina corrida que a gente reclamava tanto. A verdade é que todo mundo teve que se reinventar. As empresas começaram a fazer tudo online, as escolas se adaptaram ao ensino remoto e até os aniversários viraram festas virtuais. (Produção textual da participante A13, 2024).

Essa participante realmente compartilhou suas experiências no período de pandemia. No entanto, para redigir o texto dissertativo-argumentativo, seria necessário focar em aspectos como a adoção do *home office* pelas empresas, a implementação do ensino remoto e os desafios dessa adaptação, em vez de apenas compartilhar experiência pessoal.

O texto está bem escrito, mas falha ao não apresentar uma tese definida, nem argumentos com evidências. Ele apresenta a pandemia de forma geral sem constar os dados específicos sobre a adaptação do ensino e das empresas durante a pandemia. O texto produzido pela participante A13 pode ser identificado como uma narrativa, apresentando coesão e coerência em sua estrutura.

Após a observação das atividades iniciais e finais, bem como das atividades realizadas na plataforma Moodle, constatou-se que a participante esteve ausente em todas aulas remotas. Hipoteticamente, essa ausência pode estar relacionada ao não conseguir seguir os critérios do texto dissertativo-argumentativo. Ressalta-se que todas as aulas remotas foram integralmente gravadas e disponibilizadas na plataforma, o que possibilitava o acesso ao conteúdo mesmo sem a presença síncrona. No entanto, a não participação nas

aulas e o possível não acompanhamento dos materiais podem ter impactado o desenvolvimento das habilidades de escrita exigidas nesse tipo de texto.

5.2.3.5 Análise de atividades (Participante A14)

Esse é um participante, residente em Curitiba, prestativo e participativo no curso extensionista. Na primeira entrevista, ele relatou que não havia adquirido conhecimento sobre os conteúdos em instituições de ensino do nível fundamental e médio, pois tais conteúdos não eram ministrados em sua própria língua, a Libras. Nesse caso, reforça a importância do ensino bilíngue e do acesso a materiais e metodologias adequadas para surdos.

O Quadro 24 apresenta atividades inicial e final do participante A14.

Quadro 24 – Participante A14: atividades inicial e final

Idade	Atividade inicial	Atividade final
36a	A pandemia foi origem da China espalhou os todos país em 2019. A história importante marcou. A regra pandemia mandou que pessoa não pode sair da casa porque o sujeito não sabe pode pegar o vírus forte quem pessoa vírus oculta. Evita toca a pessoa se tiver mal. Muito suspeita de contaminação. Mas existe pessoas assintomáticas. Pode ser risco morte. O Isolamento social é ficar em casa protegida porque precisa viver bem. Em casa pode fazer a atividade lúdica e distraído porque evita pensar negativo como pensamento toxico preocupado, fobia, ansiedade. A Informação fake era polêmica. O individual pode fazer usado no EAD, Remoto e online, por exemplo trabalho e estudante. Vantagem, bom protege isolamento social pela responsabilidade e consciência para que cuida saúde importante. A pessoa calma tem estratégia ideia, mas pessoa não tem ideia, não sabe fazer, pode ser emocional, estresse, depressão por isso se atividade lazer, lúdica ajuda sentir bem em casa. Pode assistir a televisão para canal vários do filme em casa. O isolamento social é distância, afasta, longe para qualquer pessoa e também objeto. Evita-se aglomerações. Distância é quinze cm. O comercia deve fechar porque evita pandemia-se. A regra higiênica é muito importante para usar gel a mão, mascara troca, tênis coloca na porta da fora. Cuida saúde. Em casa cuida	Pandemia de covid-19 no Brasil. O jornal e a televisão anunciaram o primeiro caso de covid-19 do hospital particular em cidade de São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020. Em Brasil descobriu três ondas da doença, indício de uma quarta onda que subiu rápido. O aumento da pessoa infectada. Covid-19 espalhou rápido no Brasil no Abril de 2020. Brasil tinha 50 mil casos da doença e cerca 3 mil mortes. Os registros de mortes pelo novo coronavírus no Brasil em 2020. Patamar de 100 óbitos. O hospital dos Manaus em Amazona faltou cilindros de oxigênio no Janeiro de 2021. A vacina da dose chegou no Brasil em 2021. A vacina é contra coronavírus e evita contágio de morte. A vacina salvou os sobreviventes. Nível da dose pelo reforço em etapa. Ministério da Saúde mostrou o dado atual no dia 2 de janeiro de 2023, o Brasil contabilizou 36.362.366 casos confirmados de covid-19 no São Paulo. O país exterior entrou no Brasil espalhou vírus rápido. A política e saúde não prepararam. Ministério de Saúde e política faltaram comunicar alerta. O presidente negou coronavírus que passageiro de país entrou no Brasil do aumento rápido. O espaço comunicou avisar atrasado. Os países comunicaram muito atrasar para país. O hospital dos Manaus faltou cilindros de oxigênio porque presidente federal, governador estadual e prefeitura da municipal faltou investimento. Mas o presidente não tinha responsabilidade e não preparou o orçamento. O presidente Bolsonaro não

	bem limpar.	é compatível. Prefeitura e governador estadual brigou muito crítica para presidente Bolsonaro. Muito aumento rápido morte brasileiro. Bolsonaro tinha investimento e gastou muito bilhões reais, muita festa, viagem, motor. Ele desvia muito dinheiro prejudicial. Ele é muito irresponsável como presidente federal. O Bolsonaro negou comprovante ciência saúde porque ele é militar tradicional até agora. Evita voto de presidente militar. Militar e política relação a ideologia. Presidente militar é muito risco perigoso como ditadura. Exterior país tinha investimento para vacina no ano cedo. Brasil da vacina chegou muito atrasado. Percebemos que a ideologia política polêmica brasileira sobre fake e fato da pandemia. Mas a população metade. 50% vacina e 50% sem vacina dos todos países. Mas a pessoa não é toda vacina 100% porque democracia falha por isso pessoa acredita vacina e não acredita vacina. A pessoa pensou que pandemia acabou, mas não acabando, não sabemos quem pessoa oculta se tiver vírus. Qualquer vírus existe até agora. A vacina ajuda proteger a saúde contra pandemia. O ministério de saúde pesquisando o dado de histórica da pandemia importante porque traz conhecimento atual. Para informação verdadeira séria. A histórica de contexto pesado da pandemia marcou.
--	-------------	---

Fonte: dados da pesquisa.

O texto produzido pelo participante A14, de 36 anos, foi elaborado antes do acesso às aulas sobre as características do texto argumentativo e a estrutura do texto. Trata-se de um texto descritivo que, embora aborde o tema da pandemia, não atende aos critérios do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que não apresenta tese definida, argumentos organizados e nem evidências que sustentem um ponto de vista.

Houve deslocamento entre a atividade inicial e a final, uma vez que o texto final apresenta maior informatividade, com inserção de título, dados numéricos, datas e referências a fatos históricos e políticos da pandemia no Brasil. No entanto, apesar desse avanço, o texto ainda não se configura como dissertativo-argumentativo, por não apresentar a tese definida, argumentos articulados nem organização que sustente um ponto de vista.

A seguir temos o Quadro 25, com a análise da atividade final com base nas cinco competências da redação do Enem.

Quadro 25 – Análise das competências - Participante A14

Competências exigidas pelo Enem (Brasil, 2023)	Análise da pesquisadora
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal	Diversos desvios gramaticais e ortográficos.

da língua portuguesa	
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;	O tema é compreendido, mas o texto se apresenta mais como descritivo do que argumentativo. A tese não está clara e a estrutura não segue o modelo de texto dissertativo-argumentativo.
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	O texto apresenta um desenvolvimento com tentativas de argumentação, porém sem organização nem articulação dos argumentos que sustentem um ponto de vista.
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;	O texto apresenta fraca articulação. Pouco uso de conectivos adequados.
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Trouxe uma reflexão sobre a importância da vacina e da pesquisa sobre a pandemia, mas não apresenta proposta clara.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em relação à primeira competência apresentada no Quadro 25, seguem alguns trechos selecionados dos principais desvios e suas respectivas justificativas:

Trecho 1: “O jornal e a televisão anunciou” – o sujeito é composto, portanto, o verbo deve estar no plural;

Trecho 2: “A vacina é contra coronavírus e evita contágio de morte.” – há ausência de artigos e inadequação de sentido;

Trecho 3: “Muito aumento rápido morte brasileiro.” – a concordância nominal poderia ser revisada, favorecendo maior clareza do trecho.

Conforme orienta a Cartilha do Enem, a escrita em língua portuguesa como L2 pode apresentar interferências da Libras como L1, motivo pelo qual se recomenda que os avaliadores evitem penalizações excessivas na correção das produções textuais.

Observa-se que o texto produzido após o curso apresenta a introdução sem tese e sem contextualização, e um desenvolvimento com tentativas de argumentação, porém sem organização ou articulação dos argumentos que sustentem um ponto de vista, e sem o apoio de evidências concretas, como dados estatísticos.

No texto do participante A14, a introdução não apresenta tese argumentativa clara:

O jornal e a televisão anunciaram o primeiro caso de covid-19 do hospital particular em cidade de São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020. Em Brasil descobriu três ondas da doença, indicio de uma quarta onda que subiu rápido. O aumento da pessoa infectada. (Produção textual do participante A14, 2024).

No desenvolvimento, são apresentados alguns argumentos, porém não foi mencionada a fonte de onde esses dados foram retirados, o que é um ponto negativo, como pode ser observado nestes trechos:

[...] O presidente negou coronavírus que passageiro de país entrou no Brasil do aumento rápido. O espaço comunicou avisar atrasado. Os países comunicaram muito atrasar para país.

[...] Mas a população metade. 50% vacina e 50% sem vacina dos todos países. Mas a pessoa não é toda vacina 100% porque democracia falha por isso pessoa acredita vacina e não acredita vacina. A pessoa pensou que pandemia acabou, mas não acabando, não sabemos quem pessoa oculta se tiver vírus. (Produção textual do participante A14, 2024).

É importante fundamentar melhor essas informações para fortalecer a argumentação e demonstrar que a análise não se trata apenas de uma opinião pessoal. Além disso, a repetição de ideias compromete a estrutura frasal, prejudicando a clareza e a progressão lógica do texto.

Essas observações estão em conformidade com os apontamentos de Faulstich (2014) e também vai ao encontro dos critérios determinados pelo Enem. É possível demonstrar a falta de organizar suas ideias e estruturada, além de não utilizarem os elementos essenciais do texto dissertativo argumentativo como a apresentação de uma tese, o desenvolvimento de argumentos e a construção de uma conclusão consistente.

5.2.4 Conclusão

Como mencionado na Seção 3, a redação, especialmente no formato dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem, deve apresentar argumentos e inserir as evidências que sustentem o ponto de vista defendido.

A partir da análise das primeiras atividades de produção textual realizadas por participantes surdos, foi possível observar que a apropriação do texto dissertativo-argumentativo ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

Nos textos elaborados após o término do curso, foi possível notar a adoção de algumas características de produções textuais de redações do ENEM, como o uso de título, a inserção de dados e descrição de fatos, assim como, de forma menos frequente, a presença de uma proposta de intervenção. No entanto, ainda se evidencia a necessidade de maior prática na escrita argumentativa, especialmente no que se refere à organização estrutural do texto e a inserção de evidências concretas para tornar o texto mais persuasivo e alinhado às exigências do texto.

Da mesma forma, observamos que a formulação da tese e a apresentação de argumentos com evidências ainda demandam desenvolvimento, permanecendo incompletas na produção textual dos participantes. Uma limitação identificada está relacionada à coesão e à coerência do texto, aspectos que precisam ser fortalecidos para tornar escrita, estruturada e adequada ao texto dissertativo-argumentativo.

5.3 DIÁRIOS DE BORDO

A seguir, listamos os questionamentos a serem discutidos para problematizar o processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender de que forma os recursos didáticos, a interação e o acompanhamento durante o curso influenciaram a aprendizagem dos participantes surdos na produção de texto dissertativo-argumentativo:

- Durante o curso, houve interação entre participantes surdos e professores?
- Se realizaram atividades, os participantes surdos obtiveram retorno dos professores?
- Surgiram dúvidas em relação aos conteúdos ministrados?
- As aulas foram ministradas em Libras?
- Os participantes surdos apresentaram interesse no curso ofertado?

Em seguida, são apresentados os registros relevantes, que permitem verificar como esse recurso potencializa o processo de ensino aprendizagem para pessoas surdas.

5.3.1 Diário 1: O que é argumentar?

No módulo intitulado “O que é argumentar?”, implantamos vídeos sobre argumento, exemplos de argumento, modelo de redação, dicas importantes e as atividades dentro do fórum de discussão do *Moodle*.

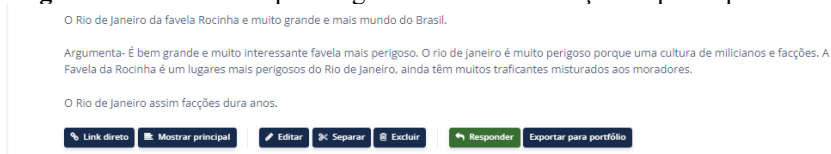
Após assistirem o vídeo sobre “O que é argumentar” em Libras, no fórum tinham argumentos e evidências realizados pelos participantes surdos devido a prática da escrita.

De acordo com Santos e Leal (2024, p. 3155), “[...] a escrita é a possibilidade que ele tem de expor essas ideias e conhecimentos para o outro, para que este compreenda, reflita e propague para o meio em que vive de modo compartilhado”.

Nessa atividade, verificamos que alguns surdos tiveram mais desafios em relação a argumento e evidências. E os professores deram o *feedback* em português e em Libras dando

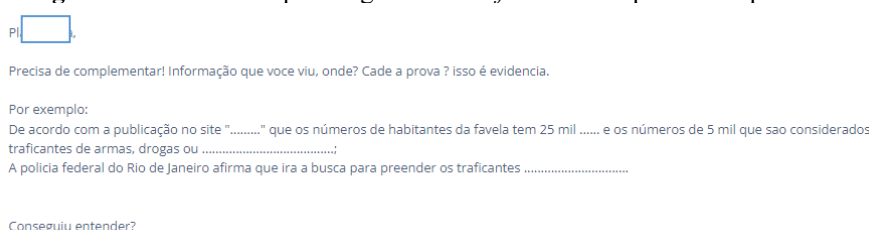
mais exemplos. Vejamos a exposição de A12 (Figura 23) e o respectivo *feedback* da professora (Figura 24).

Figura 23 – Fórum “O que é argumentar?”: colaboração de participante A12



Fonte: captura de tela pela autora.

Figura 24 - Fórum “O que é argumentar?”: *feedback* da professora para A12

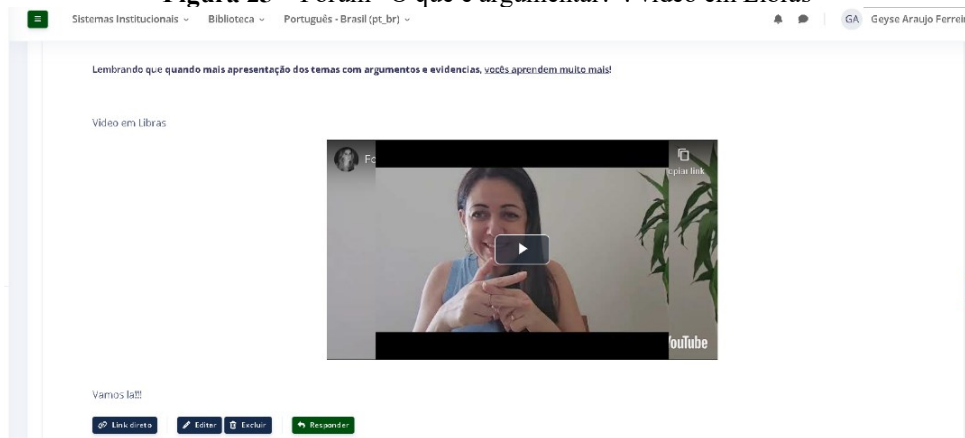


Fonte: captura de tela pela autora.

O *feedback* é utilizado no meio científico que visa a corrigir, orientar os alunos surdos que estão cursando. De acordo com Oliveira e Silva (2017, p. 341), “[...] *feedback* significa um conjunto de atitudes orientadas pelo professor frente às atividades de escrita de seus alunos, no sentido de auxiliar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da escrita”.

Há vídeos em Libras dentro do fórum de discussão (ver Figura 25) apresentando exemplos sobre argumento e evidência.

Figura 25 – Fórum “O que é argumentar?”: vídeo em Libras



Fonte: captura de tela pela autora.

A pesquisadora deste trabalho, também professora do curso, fez gravação explicando sobre argumento e evidências e citou como exemplo o aumento do número de

casos de dengue confirmados em São Paulo, conforme reportagem do G1 São Paulo (SP registrou..., 2024, online).

Apresentar os exemplos de argumentos e evidências no curso é extremamente importante para que os participantes entendam como fundamentar suas ideias e a diferenciarem os dois conceitos na prática.

Antes de iniciar o curso, os participantes foram inseridos no grupo *WhatsApp* criado pela equipe para passar as informações relacionadas ao curso. Após a atividade sobre argumento, uma participante solicitou que se inserisse, no cronograma, a realização semanal de aulas remotas sobre argumento, e esta professora manifestou-se em dar aulas quinzenalmente em Libras sobre o assunto, utilizando a plataforma *Google Meet*.

No dia 09/04/2024, esta pesquisadora lecionou aula em Libras, das 19h às 20h30, sobre argumento. Para isso, utilizou os *slides* em que constavam exemplos sobre argumentos e evidências. Tinha incluído, ainda, alguns argumentos realizados pelos participantes nos *slides*, questionando a eles se o texto produzido por surdo apresentava argumento e evidências. Nesse caso, houve muitas interações durante a aula em Libras como L1.

No *Moodle*, foi disponibilizado também um vídeo sobre “Dica” em Libras, orientando aos participantes surdos a importância do hábito da leitura para melhorar as habilidades de escrita e argumentação.

5.3.2 Diário 2: Introdução, desenvolvimento e conclusão na redação

Em outro módulo, apresenta-se sobre a estrutura textual como introdução, desenvolvimento e conclusão.

A estrutura textual corresponde à divisão de um texto em três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme apontado por Faulstich (2014). Essas três partes são essenciais para construção de um texto dissertativo argumentativo. Para ministrar a estrutura textual, foi necessário dividir o ensino em etapas, abordando cada parte separadamente. A proposta dessa estratégia pedagógica permitiu que a função de cada parte fosse compreendida e praticada separadamente por participantes surdos, facilitando significativamente o processo de aprendizagem.

A aula remota sobre “introdução” foi ministrada pela professora ouvinte, fluente em Libras, no dia 16/04/2024 pela plataforma *Google Meet*.

Figura 26 – Aula síncrona sobre Introdução

Fonte: captura de tela pela autora.

Havia alguns participantes surdos ausentes nessa aula síncrona. A gravação dessa aula foi inserida no *Moodle*. Inserimos também o vídeo disponibilizado no *site* do INES para que esses sujeitos estudassem mais, fortalecendo o aprendizado.

Foi disponibilizado na plataforma um espaço, o fórum, para que os participantes elaborassem a introdução, uma etapa de suma importância que deve ser realizada logo após de conteúdo ter sido lecionado em Libras.

Foram apresentadas, a seguir, algumas atividades sobre introdução, e o tema “Violência na escola” foi dado a eles para que produzissem uma introdução. A Figura 27 apresenta como exemplo o texto da participante A1.

Figura 27 – Fórum sobre “Introdução”: texto de A1 e *feedback* docente

A violência escolar é uma das atualidades que preocupa na sociedade, pois, ela atinge a vida social e fisicamente das pessoas. É um sinal que trouxe resultado de vários fatores que causa violência, assim, como a falta de investimento na educação, a falta de incentivo da educação dos pais na casa, a desigualdade social e desigualdade de etnia, etc. Por isso é necessário entender suas causas e para ter desenvolver estratégias para combater violência escolar.

Link direto | Mostrar principal | Editar | Separar | Excluir | Responder

Re: [nome redigido]
por Igor Rocha Camargo - segunda-feira, 6 mai, 2024, 13:24

[nome redigido]

Ficou boa a introdução, gostei do texto. Deixo uma contribuição para melhorar a introdução, veja se entende:

"A violência escolar é um PROBLEMA da atualidade, que preocupa A sociedade, pois ela atinge a vida social e INTEGRIDADE FÍSICA das pessoas. É um sinal que trouxe resultado de vários fatores que causa violência, como POR EXEMPLO: a falta de investimento na educação, a falta de incentivo da educação dos pais EM casa, a desigualdade social e desigualdade de etnia etc. Por isso é necessário entender suas causas e para ter desenvolver estratégias para combater A violência escolar.

DICA: "Desigualdade de etnia" pode ser escrever "desigualdade étnica".

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Abraços,
Professor Igor.

Fonte: captura de tela pela autora.

A1 produziu uma introdução, conforme apresentado nessa imagem, e contou com a orientação do professor para aprimorá-la. É extremamente importante que o professor ofereça um retorno claro, de modo que a participante possa compreender melhor sobre a atividade proposta. Questionou-se a essa participante sobre a compreensão do *feedback*, uma vez que foi apresentado em português escrito e não sinalizado e a ela afirmou ter entendido claramente.

A Figura 28, por sua vez, apresenta a participação de A14 e o respectivo *feedback* docente.

Figura 28 – Fórum sobre “Introdução”: texto de A14 e *feedback* docente



Fonte: captura de tela pela autora.

No final, o professor orienta quanto aos cuidados com as palavras (ver Figura 29). Nesse caso, as palavras em inglês devem ser escritas em itálico apenas quando o texto for impresso e quando for manuscrito. É relevante destacar essa distinção, especialmente para os futuros trabalhos acadêmicos, após o ingresso em uma universidade. Esse ponto foi abordado em outra aula remota.

Figura 29 – Fórum de discussão: *feedback* docente para A14

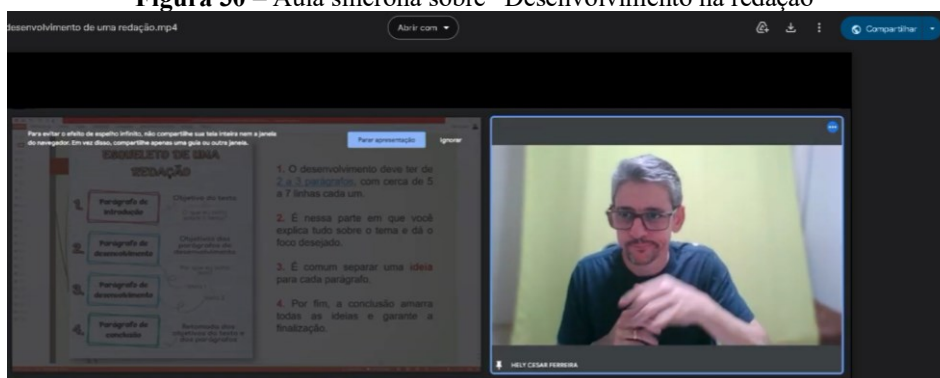


Fonte: captura de tela pela autora.

O texto de A8 apresenta uma mistura entre a introdução e o desenvolvimento conforme apontado pelo professor do curso. Essa mistura pode dificultar a identificação dos elementos estruturais que compõem dissertativo argumentativo. Portanto, é fundamental que os participantes surdos pratiquem a escrita em cada parte a fim de evitar confusões como a que ocorreu com a participante A8.

No dia 29/04/2024, outro professor do curso extensionista lecionou o conteúdo “Desenvolvimento na redação” (ver Figura 30), por meio da plataforma *Google Meet*.

Figura 30 – Aula síncrona sobre “Desenvolvimento na redação”



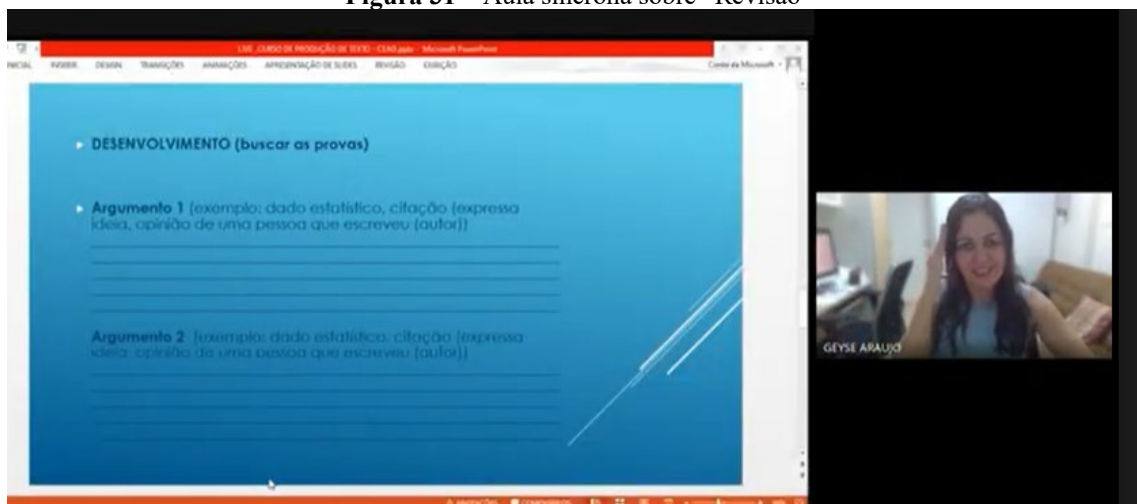
Fonte: captura de tela pela autora.

A aula síncrona teve a duração de 2h28 e contou com muitas interações entre participantes surdos e professor, promovendo um ambiente dinâmico e colaborativo para a troca de ideias e esclarecimento de dúvidas em Libras.

Nessa aula, foi apresentado o conteúdo sobre coesão e coerência, com explicação detalhada e exemplos de cada conceito em Libras. A coesão e coerência são elementos essenciais a serem inseridos como conteúdo do curso, uma vez que, na elaboração da redação do Enem, o texto deve estar bem estruturado e compreensível.

Além disso, temas de atualidades foram utilizados como exemplos para ilustrar a aplicação de coesão e coerência, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante para esses sujeitos.

Na plataforma *Moodle*, incluímos também a gravação da aula ministrada em 06/05/2024 por esta pesquisadora sobre revisão dos conteúdos (ver Figura 31), para reforçar os conceitos abordados e esclarecimentos de possíveis dúvidas.

Figura 31 – Aula síncrona sobre “Revisão”

Fonte: captura de tela pela autora.

Para os participantes surdos, revisar os conteúdos pode ser de grande ajuda no processo de aprendizagem. Eu, como professora deste curso, pude observar que retomar as explicações em formato de Libras, contribuiu para o esclarecimento de dúvidas. Além disso, essa revisão permitiu que os participantes surdos avançassem no conteúdo de forma segura e autônoma.

Ainda nesse módulo, foi inserida a atividade no fórum de discussão promovendo a prática textual. Essa atividade foi proposta para que os participantes surdos desenvolvessem a parte do texto correspondente ao desenvolvimento e, posteriormente, concluíssem a produção, dando continuidade à introdução já trabalhada anteriormente, conforme exemplificado pela Figura 32.

Figura 32 – Fórum de discussão: atividade de A13 sobre “Desenvolvimento”

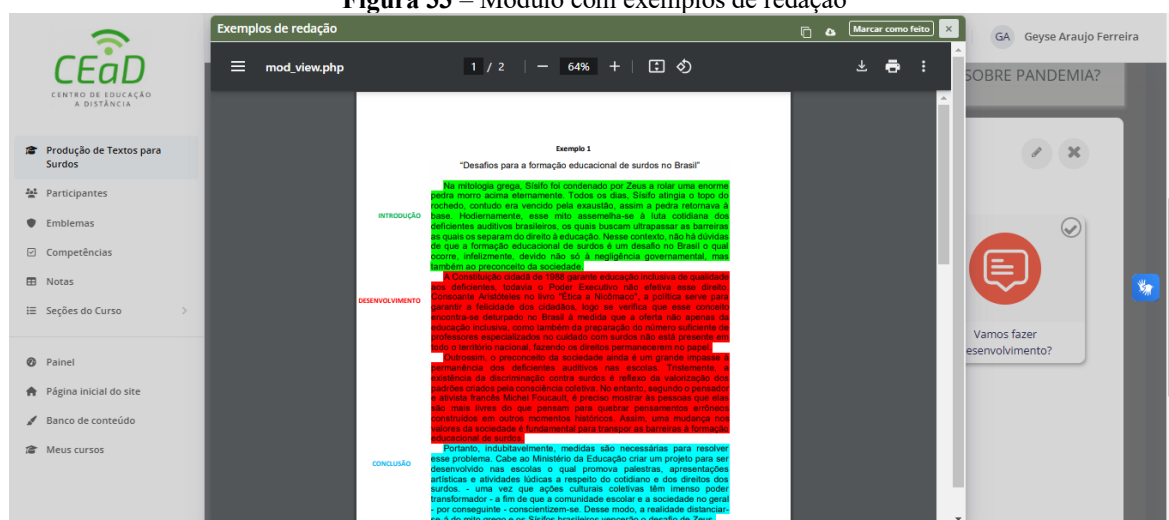
Fonte: captura de tela pela autora.

De acordo com professor Igor, o *feedback* dado a essa participante é de que o texto está coeso, com ideias organizadas e o desenvolvimento apresenta uma construção clara,

demonstrado domínio do tema abordado; além disso, foi feita uma correção relacionada à coerência.

Em relação às atividades de outros participantes, apresentaram um desenvolvimento e uma conclusão; no entanto, necessitam de mais prática, para aprimorar esses aspectos como a organização das ideias, coesão textual e o uso mais consistente de argumentos no formato dissertativo-argumentativo. A Figura 33 apresenta módulo sobre exemplos de redação.

Figura 33 – Módulo com exemplos de redação



Fonte: captura de tela pela autora.

Nesse módulo, foram inseridos dois exemplos de redações com nota máxima do Enem, para que os participantes tivessem conhecimento e compreendessem melhor sobre a construção de um texto dissertativo-argumentativo.

5.3.3 Diário 3: Vamos falar sobre pandemia?

Já em outro módulo, a equipe se dedicou a trabalhar com textos e atividades relacionadas à pandemia, explorando diferentes perspectivas sobre o tema e promovendo reflexões sobre esse tema.

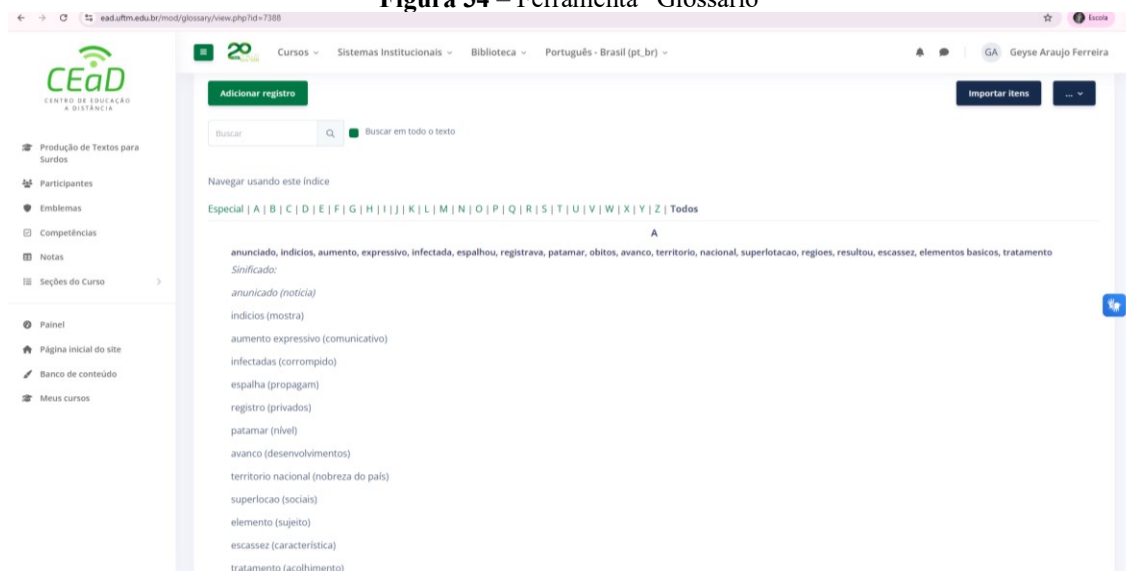
Nesse módulo, foi inserido o texto-base “Pandemia de covid-19”, retirado do *site* Brasil Escola (Guitarrara, [202-]), para envolver os participantes na leitura e em seguida e realizar atividades. Incentivar a prática da leitura entre os participantes surdos favorece a melhora na escrita. Além disso, amplia o vocabulário e aprimora a compreensão textual:

[...] estimular a leitura aos aprendizes, é de suma importância para a construção do aprendizado, despertando pequenos estímulos de conscientização e aprimoramento para refletir na constituição da escrita e no modo de influenciar na comunicação do leitor disseminado pelo hábito da leitura. (Melo, 2014, p. 3).

No fórum de discussão, ocorreram interações sobre o texto entre os participantes, mas a participação foi baixa, indicando a necessidade de incentivar maior envolvimento na interação.

A equipe do curso utilizou o recurso “Glossário” (ver Figura 34) como ferramenta essencial da plataforma *Moodle*, tal recurso permitiu aos participantes criar um dicionário com termos e definições, enriquecendo vocabulários de forma colaborativa.

Figura 34 – Ferramenta “Glossário”



Fonte: captura de tela pela autora.

Os participantes retiraram palavras desconhecidas do texto-base, conforme mencionado anteriormente, e as inseriram no glossário. Além disso, cada palavra foi utilizada na criação de frases para ampliar a compreensão dos termos inseridos no glossário. Quanto maior memorização do significado de palavras selecionadas para o glossário, melhor será para os participantes surdos, pois isso contribui para ampliação do vocabulário. Portanto, foi proposta uma atividade em que os participantes surdos elaborassem frases contendo essas palavras, servindo como prática de escrita, fixando o significado dos termos e desenvolvendo a habilidade de construir textos coerentes e contextualizados.

Outra ferramenta disponibilizada na plataforma é o Questionário de Português (ver Figura 35).

Figura 35 – Ferramenta “Questionário de Português”



Fonte: captura de tela pela autora.

Esse questionário, desenvolvido na plataforma *Moodle* para participantes surdos, foi inserido para ampliar os conhecimentos na língua portuguesa como segunda língua (L2), com foco na escrita, e abordou conteúdos relacionados à concordância verbal.

5.3.4 Diário 4: Atualidades

Já o tema de “atualidades” foi incluído no cronograma do curso por ser fundamental para os que participantes estejam informados sobre questões relevantes e contemporâneas, além de ser essencial para a preparação de provas como Enem.

Neste módulo, foram levantados questionamentos relacionados aos temas “Lei da Maria da Penha” e “Conflito entre Hamas e Gaza”, verificando se os participantes surdos possuem informações suficientes para produzir texto dissertativo argumentativo.

Os três participantes surdos produziram texto com temas diferentes, solicitados pela equipe responsável deste curso, verificando a capacidade deles de abordagens variadas, demonstrando suas competências na organização de ideias, argumentação e expressão escrita. Vejamos, na Figura 36 a seguir, um texto sobre atualidades produzido por A8.

Figura 36 – Texto de atualidades produzido por A8



Fonte: captura de tela pela autora.

Nessa figura, observamos também o *feedback* fornecido pelo professor ouvinte. Outra participante também desenvolveu texto incompleto, apresentando dificuldade em concluir suas ideias, situação semelhante à vista no texto acima. Esse *feedback* tornou-se um elemento essencial no processo de aprendizagem, ao incentivar aos participantes a refletir e desenvolver plenamente suas ideias.

Após a conclusão do curso de extensão, a equipe solicitou aos participantes surdos que reescrevessem suas produções de texto dissertativo-argumentativo. Nesta pesquisa, um dos objetivos específicos é verificar, por meio dos textos reescritos, se eles se mantinham ou se desviavam da estrutura desse tipo de texto, que inclui introdução, desenvolvimento com argumentação clara e fundamentada, e conclusão.

Conforme a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), parte-se de uma produção inicial identificando os conhecimentos prévios dos participantes surdos acerca do texto dissertativo-argumentativo. Em seguida, são desenvolvidos módulos de atividades propostas ao longo do curso e, ao final desse processo, solicita-se uma nova produção textual, o que possibilita os avanços na aprendizagem.

Nesse contexto, a reescrita busca a avaliação se os participantes aplicaram conhecimentos adquiridos durante o processo formativo. Além disso, esse momento é essencial para identificar avanços e desafios, além de propor intervenções pedagógicas para aprimorar as competências.

5.3.5 Conclusão

A ferramenta “diário de bordo” mostrou-se uma ferramenta essencial para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, além de promover reflexões e discussões sobre o ensino. A seguir, apresentamos discussões e reflexões referentes às questões mencionadas na Subseção 5.3, sobre diário de bordo:

- A interação entre os participantes e professores foi um aspecto relevante do curso, especialmente no que diz respeito à construção de aprendizagem colaborativa. Observou-se que os participantes surdos se sentiram à vontade ao utilizarem sua própria língua, a Libras, o que favoreceu sua participação ativa nas atividades propostas. Conforme mencionado na seção 3.2.2, Faria-Nascimento (2024) destaca que o ensino deve ocorrer diretamente em Libras. Portanto, os participantes participavam das aulas remotas e interagiam por meio de sua própria língua, desenvolvendo e ampliando conhecimentos.

- Oliveira e Silva (2017) ressaltam a importância do *feedback* para os alunos, por se tratar de um elemento orientador do processo de aprendizagem. Por isso, os professores do curso extensionista ofereceram devolutivas para cada atividade realizada pelos participantes surdos, como observado anteriormente. Esse retorno revelou-se essencial para a aprendizagem, pois esses participantes compreenderam melhor os pontos a melhorar.

- Durante as aulas remotas, surgiram dúvidas em relação aos conteúdos propostos do curso de extensão “Produção de Texto para Surdos”. Observamos que a maioria não conhecia o texto dissertativo-argumentativo. Um dos participantes relatou sobre ter recebido uma nota baixa na redação do Enem justamente por não ter conhecimento sobre esse texto.

- Todos os conteúdos foram ministrados em Libras, a fim de facilitar a compreensão.

Por ser da modalidade visual espacial, a Libras permite que os surdos assimilem melhor os conteúdos quando apresentados nessa língua.

- Após a conclusão do curso, alguns participantes demonstraram, durante entrevista, o desejo de que o curso fosse prorrogado ou continuasse.

Como vimos na parte teórica, Silva (2008) aponta que a aprendizagem da Língua Portuguesa é um tema amplamente debatido no contexto da educação de pessoas surdas, especialmente em relação aos desafios encontrados na leitura e na escrita em Português.

Conforme estudo de Mandelblatt e Favorito (2022), há falta de recursos humanos preparados para atender surdos em salas de aula das escolas públicas. Além disso, tem-se abordado a questão dos materiais didáticos. Segundo Silva e Guimarães (2015), não há publicações de português como L2 voltadas para surdos pelo mercado editorial.

Diante desse cenário, a equipe do curso, juntamente com a pesquisadora desta pesquisa, desenvolveu um esforço para elaboração de conteúdos e materiais didáticos para participantes surdos, complementando-os com os materiais disponibilizados no site do INES.

Vale ressaltar que, durante a interação entre professores e participantes surdos no grupo de WhatsApp, um deles solicitou aulas síncronas. Atendendo a essa demanda, a equipe atualizou cronograma, inserindo aulas síncronas quinzenalmente.

5.4 ENTREVISTA PÓS-CURSO

Com a ferramenta “Entrevista pós-curso”, buscamos coletar percepções dos participantes sobre a experiência no curso, incluindo a compreensão dos conteúdos apresentados e a utilização de ferramentas disponíveis, com o propósito de investigar como o ensino e as atividades ofertadas foram recebidos e assimilados pelos participantes surdos.

Em relação à aprendizagem de produção de texto em outra instituição, os quatro participantes relataram que as explicações sobre aspectos de produção de texto não foram suficientes quando cursavam os Ensinos Fundamental e Médio pelos seguintes motivos:

- professor não sabia Libras para realizar as explicações;
- não havia intérprete de Libras em sala de aula;
- a explicação foi realizada em Libras, mas o conteúdo era bem básico e não aprofundado.

Um dos participantes afirmou que teve um professor que sabia Libras, explicava o conteúdo e oferecia *feedback*. Já outra participante surda, que frequentava a escola bilíngue, afirmou que o professor responsável por ensinar produção de texto não era fluente na primeira língua de surdos, a Libras. Ela comparou essa experiência com o curso oferecido por nossa equipe, destacando as diferenças no processo de ensino:

[...] o professor da escola não sinalizava bem, pois sabe básico. Mas neste curso, eu aprendi pois a explicação foi em Libras com maior clareza e mais aprofundado (Participante A13, 2024, tradução nossa).

Todos esses participantes afirmaram que não tiveram acesso a materiais adaptados para Libras.

No curso, a fluência em Libras por parte dos professores e a abordagem mais acessível foram apontadas como fatores determinantes para uma melhor compreensão e desenvolvimento das atividades.

Uma das questões incluídas na entrevista abordou o motivo pelo qual os participantes se inscreveram no curso “Produção de Texto para Surdos”. A seguir, estão as respostas, que revelaram perspectivas sobre as motivações dos inscritos:

Precisava fazer para aprender mais e melhorar a nota da redação do Enem. (Participante A1, 2024).

Antes realizava o curso mas faltou a motivação, era desânimo, faltava a explicação, colegas surdos não atenciosos.... Inscrevi neste curso pois não conseguia desenvolver através dos professores ouvintes com a presença de interprete de Libras. (Participante A8, 2024).

Precisava aprender a desenvolver o texto por causa dos exames. (Participante A12, 2024).

Porque eu precisava aprender por causa do ENEM, concurso e também por saber que era professor surdo e esse ensinou perfeito no curso. E o curso EaD me ajudou muito devido aos meus compromissos. (Participante A13, 2024).

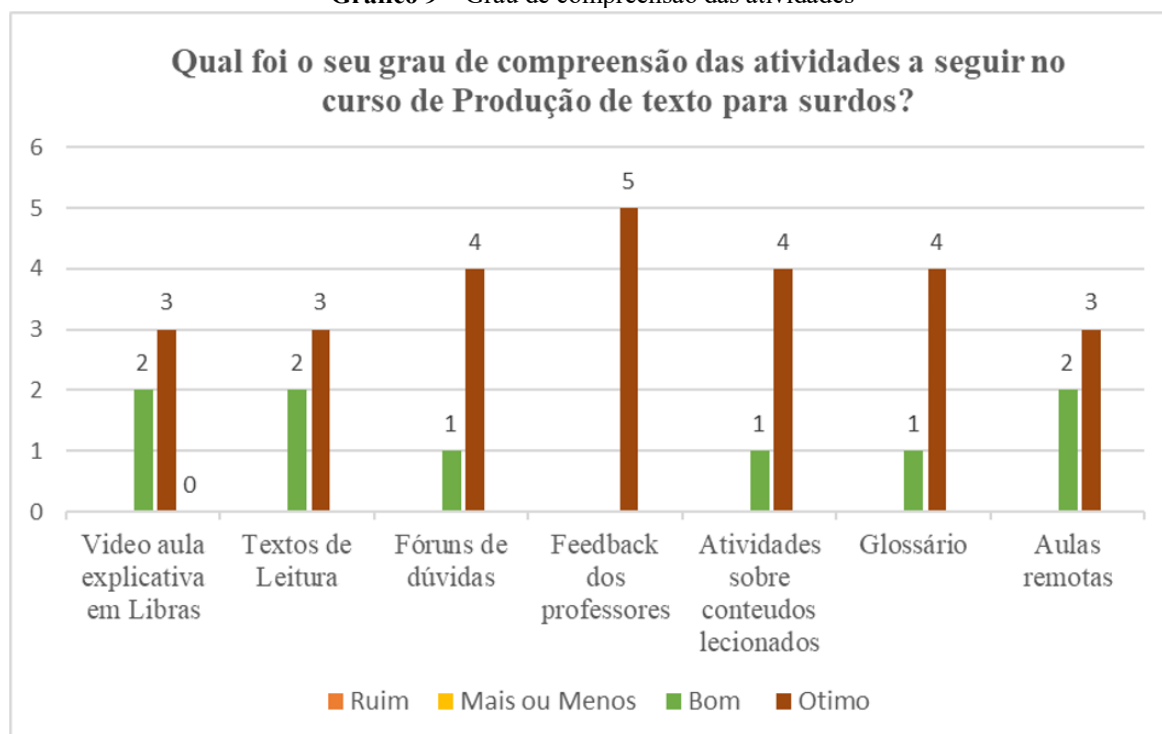
Eu interessei para aprender mais e vi que a aula era sinalizada e também EaD. Eu fiquei muito feliz por esse curso. (Participante A14, 2024).

Essas respostas permitiram compreender as expectativas, destacando a busca de oportunidade de aprendizagem acessíveis em Libras e a superação dos desafios vivenciados no contexto escolar.

Além disso, a modalidade EaD se mostrou um fator importante para promover maior acessibilidade, permitindo que os participantes realizassem as atividades de qualquer lugar e em horários flexíveis, e pudessem rever aulas gravadas. Os dois participantes surdos destacaram o fato de o curso ser online foi um motivador para a participação. Dessa forma, foi possível realizar o curso via plataforma *Moodle*, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem juntamente com aulas síncronas em Libras, garantindo uma experiência inclusiva e interativa às necessidades dos participantes.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 9, sobre o grau de compreensão das atividades ofertadas no curso proposto para participantes surdos.

Gráfico 9 – Grau de compreensão das atividades



Conforme apresentado nesse gráfico, verificamos que não há respostas negativas indicando uma recepção positiva das atividades oferecidas neste curso de extensão.

Indagamos também sobre a plataforma *Moodle*, e os participantes surdos deram respostas positivas, devido à organização das atividades, ao acesso em suas residências, às aulas ministradas em Libras, à interação nos fóruns, aos materiais, aos *feedbacks* recebidos pelos professores e às videoaulas. Uma participante disse que isso a ajudou muito e fez com que ela gostasse de ler.

Outro participante relatou que redigiu em seu texto para o Enem apenas opiniões, e obteve uma nota baixa. Ao longo do tempo, havia se limitado a expressar opiniões sem uma argumentação nem evidências.

Em outra questão, os participantes afirmaram estar preparados para realizar a redação do Enem, conforme respostas traduzidas por esta pesquisadora:

90% preparada para realizar o exame. (Participante A1, 2024).

Um pouco, pois iniciei a leitura. (Participante A8, 2024).

Antes eu não sabia. Agora eu aprendi como desenvolver o texto e preciso aprofundar mais. (Participante A12, 2024).

Sim. Estou preparada para fazer. (Participante A13, 2024).

Entendi perfeitamente. Na verdade, eu preciso mais prática na leitura. (Participante A14, 2024).

Três participantes manifestaram interesse em fazer o Enem 2024, dois disseram que não conseguiram se inscrever.

O fórum, os *feedbacks*, a leitura e as aulas em Libras foram referenciados como aspectos importantes para o aprendizado, conforme as respostas dos participantes. Essa questão, foi um desafio dos participantes para refletirem sobre seus conhecimentos e práticas de produção de texto

Por fim, solicitamos aos entrevistados que comentassem sobre o curso. Três participantes surdos manifestaram o desejo de continuar destacando a relevância do conteúdo abordado e a forma como o curso contribuiu para o aprimoramento de suas habilidades de produção de texto dissertativo-argumentativo.

5.4.1 Conclusão

É importante destacar que esse instrumento foi útil para analisarmos os *insights* relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao conteúdo implantado na plataforma *Moodle* e a utilização de ferramentas.

A entrevista evidenciou o papel fundamental do uso de ferramentas no desenvolvimento do aprendizado. Recursos como fórum, *feedbacks*, videoaulas em Libras, glossário e atividades proporcionaram um ambiente interativo e acessível, permitindo que os estudantes se envolvessem de forma ativa com os conteúdos.

A partir dessa análise, foi possível observar como os participantes surdos tiveram a interação com o ambiente virtual e como essa interação contribuiu para desenvolvimento em relação ao conteúdo voltado ao texto dissertativo-argumentativo.

5.5 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Apresentamos agora os resultados da análise em relação aos objetivos específicos, que devem ser retomados:

- 1 - identificar os aspectos pertinentes da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo presentes nos textos produzidos pelos surdos;
- 2 - problematizar o processo de aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo diante dos desafios apresentados pelos participantes surdos; e
- 3 - analisar a percepção dos participantes surdos sobre o ensino e a aprendizagem da produção do texto dissertativo-argumentativo.

A primeira entrevista mostrou-se fundamental para compreender a identificação e, sobretudo, a situação linguística dos participantes surdos envolvidos na pesquisa. Conforme destacado por Quadros (1997), o acesso precoce à Libras é essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas. Entretanto, os quatro participantes que nasceram com perda auditiva tiveram contato tardio com a língua de sinais, adquirindo-a por meio da convivência com outros surdos. Tal condição corrobora as observações de Moura (2015), segundo o qual o contato tardio está associado ao fato de os surdos serem filhos de pais ouvintes. Apenas uma participante (A13) referiu-se como filha de pais surdos, o que possibilitou um acesso mais precoce à Libras.

No que tange à escrita em Língua Portuguesa, os resultados apontaram que a maioria dos participantes demonstrava desconforto ao produzir textos escritos. Fica evidente que a maior parte desses sujeitos apresentava pouca experiência com redação e não possuía hábito de leitura de jornais, o que pode ter contribuído para desafios na construção de argumentos e na inserção de evidências em seus textos.

A análise das produções textuais dos participantes surdos, tanto nas primeiras atividades quanto nos textos elaborados ao final do curso, revelou que quatro dos cinco participantes passaram a incorporar características de redações do ENEM, como a utilização do título, a inclusão de dados concretos e uma organização textual mais argumentativa e menos narrativa. No entanto, todos os participantes ainda apresentaram limitações na plena incorporação das características da organização textual.

O Quadro 26 sintetiza as atividades produzidas, contemplando aspectos como presença da tese, organização textual, o uso de argumentos com evidências e demonstração de coesão e coerência. A categorização adotada (ausente, parcial e completo) possui caráter descritivo, oferecendo apenas uma visão geral do desempenho dos participantes surdos. Por essa razão, inclui-se a coluna “Observações sobre evolução”, destinada a registrar evidências qualitativas do processo de aprendizagem.

Quadro 26 – Resultado das atividades iniciais e finais dos participantes surdos concluintes

Participantes	Atividades de produções escritas	Estrutura do texto (introdução, desenvolvimento)	Tese apresentada	Argumentos e evidências	Coesão e coerência	Observações sobre evolução
A1	Inicial	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	O texto apresentava opiniões e relatos de experiências na atividade inicial e, na atividade final, passou a apresentar mais informações objetivas.
	Final	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	
A8	Inicial	Parcial	Ausente	Ausente	Parcial	Na produção inicial, o texto caracteriza-se como relato de experiência, marcado por percepções pessoais e memórias. Já na produção final, verifica-se ampliação das informações sobre governo, hospital, prevenção.
	Final	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	
A12	Inicial	Parcial	Ausente	Ausente	Parcial	O texto da atividade inicial caracteriza-se pela descrição de fatos; já o da atividade final apresenta ampliação das informações sobre origem do vírus, isolamento, vacinas, além da inserção de título e de dados concretos.
	Final	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	
A13	Inicial	Completo	Parcial	Parcial	Parcial	Observa-se que, na atividade inicial, há uma descrição de eventos relacionados à pandemia; e na atividade final, o texto apresenta caráter de reflexão pessoal.
	Final	Completo	Parcial	Parcial	Completo	
A14	Inicial	Parcial	Parcial	Ausente	Parcial	Há descrição dos eventos relacionados à pandemia na atividade inicial. Na atividade final, observa-se ampliação das informações, com inserção de título, dados numéricos, datas e referências a fatos históricos e políticos da pandemia.
	Final	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que a escrita argumentativa ainda requer mais prática, sobretudo no que se refere à organização estrutural do texto e à inserção de evidências, elementos essenciais para tornar o argumento alinhado às exigências do texto dissertativo-argumentativo.

Embora várias produções escritas permaneçam classificadas como “parcial”, observam-se avanços nas atividades finais da maioria dos participantes surdos, tais como a

ampliação de informações, a inserção de títulos, dados, bem como maior esforço de organização textual, o que indica progressos na construção do texto dissertativo-argumentativo.

Quanto à participante A13, filha surda de pais surdos e egressa do Ensino Médio em escola bilíngue, sua produção não apresentou as características esperadas do texto dissertativo-argumentativo. Segundo os professores do curso, essa participante não frequentou as aulas síncronas e possivelmente não acessou as aulas gravadas disponibilizadas na plataforma *Moodle*, o que pode não ter limitado seu contato com os conteúdos para desenvolvimento desse texto.

Para elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, é essencial atender às exigências relacionadas ao poder argumentativo, conforme orienta a Cartilha do Candidato do Enem (Brasil, 2017, p. 7): “Nessa redação, você deverá defender uma tese - uma opinião a respeito do tema proposto -, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual”.

Diante desses resultados, nota-se a necessidade de ações pedagógicas mais direcionadas ao desenvolvimento das competências exigidas na produção do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na organização textual, na argumentação fundamentada em evidências e no fortalecimento da coesão e da coerência.

Em relação ao segundo objetivo, a análise do diário de bordo mostrou-se essencial como instrumento para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos participantes surdos.

A interação entre os participantes surdos e os professores revelou-se como um aspecto relevante do curso para a construção de uma aprendizagem. Esses sujeitos sentiram-se confortáveis ao utilizarem a Libras como primeira língua (L1), o que favoreceu sua participação ativa nas atividades propostas. Conforme destacado por Faria-Nascimento (2024), o ensino deve ocorrer diretamente em Libras, garantindo que os conteúdos sejam compreendidos de forma clara e que o conhecimento seja desenvolvido e ampliado.

Outro ponto positivo identificado foi o *feedback*. O retorno oferecido aos alunos constitui um elemento orientador do processo de aprendizagem, conforme afirmam Oliveira e Silva (2017). No curso, os professores forneceram devolutivas individualizadas para cada atividade realizada, permitindo que os participantes surdos compreendessem melhor seus desafios e pudessem aprimorar suas produções. Portanto, a utilização de Libras, a interação

colaborativa e o feedback mostraram-se estratégias fundamentais para o fortalecimento da aprendizagem dos participantes surdos.

Por fim, na análise da ferramenta “Entrevista pós-curso”, verificamos que os participantes surdos valorizaram o uso de ferramentas disponibilizadas na plataforma *Moodle* durante o curso. A partir das percepções, foi possível observar que a interação com ambiente virtual contribuiu para o desenvolvimento das competências relacionadas à produção de textos dissertativo-argumentativos. Os participantes destacaram que a combinação de recursos multimodais e a possibilidade de interagir com os conteúdos em Libras com os colegas e professores favorece a compreensão, demonstrando a relevância de estratégias pedagógicas acessíveis para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não foi possível verificar com os instrumentos coletados nessa pesquisa se o uso de Libras nas aulas síncronas influenciou a produção textual diretamente para além de contribuir para uma melhor compreensão do conteúdo, já que os avanços nos textos escritos dos alunos não podem ser considerados resultados apenas pela interação nas aulas síncronas em Libras. Os estudantes também utilizaram outros materiais dentro do curso na Plataforma *Moodle*. A entrevista final também não contemplou a percepção dos estudantes de forma a considerar uma relação direta entre o uso de Libras e a produção textual dos estudantes; porém, essa relação pode ser observada e melhor explorada em futuras pesquisas com o ensino de língua portuguesa com a comunidade surda.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental assegurar que os estudantes surdos tenham condições de se envolver de forma ativa no processo de aprender a língua portuguesa como segunda língua. Para isso, é essencial que se recorra à Libras como ferramenta mediadora, facilitando significativamente o processo de compreensão e aquisição de conteúdos acadêmicos.

Considerando as exigências do Enem em relação à produção textual e as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos que desejam ingressar em instituição de ensino superior por meio desse exame, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre os desafios vivenciados por esses estudantes. Como destaca Pereira (2016 *apud* Barbosa, 2016), a redação representa um dos maiores desafios enfrentados pelos surdos, pois elaborar um texto em uma língua diferente daquela que se domina plenamente envolve habilidades complexas de negociação linguística, o que pode colocar certos candidatos em desvantagem em relação a aqueles que produzem em sua própria língua.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo principal compreender o processo de ensino e aprendizagem de participantes surdos na produção de texto dissertativo-argumentativo, conforme o modelo exigido pelo ENEM. Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos que permitiram identificar os aspectos pertinentes da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo presentes nas produções escritas por participantes surdos do curso; problematizar o processo de aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo diante dos desafios apresentados pelos participantes surdos; e analisar a percepção dos participantes surdos sobre o ensino e aprendizagem da produção do texto dissertativo argumentativo.

Esta pesquisa adotou uma metodologia de abordagem qualitativa e interpretativista que possibilitou compreender as experiências dos participantes ao longo do curso, com base na análise de entrevistas iniciais, produções escritas, diário de bordo e entrevistas finais. Esses instrumentos permitiram captar não apenas os resultados, mas também as percepções e os desafios e avanços observados de cada participante ao longo do percurso formativo.

Os dados provenientes da entrevista inicial, realizada antes de acessar o curso, permitiram identificar que a maioria de participantes com perda auditiva congênita teve contato tardio com a Libras, o que evidencia o impacto das condições familiares e do contexto no desenvolvimento linguístico de pessoas surdas, conforme Quadros (1997) e Moura (2015). O desconforto ao escrever textos, aliado à pouca experiência com redação e à ausência do hábito de leitura, pode comprometer a construção de argumentos e a inserção

de evidências, elementos essenciais na produção do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem.

A análise das atividades de produção escrita revelou que os participantes surdos ainda demandam maior prática no que se refere à organização estrutural do texto, à formulação da tese e à inserção de evidências, afim de atender às exigências do texto dissertativo-argumentativo. Diante das especificidades linguísticas e das condições de acesso à aprendizagem, observa-se que o desenvolvimento da escrita requer tempo ampliado de prática, mediação linguística em libras, *feedback* contínuo e oportunidades de reescrita. Esses resultados evidenciam a importância de implementar ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências necessárias para a produção de textos dissertativo-argumentativos, com especial à organização textual, à construção de argumentos fundamentados em evidências e ao fortalecimento da coesão e da coerência, conforme orienta a Cartilha do Candidato do Enem (Brasil, 2017).

No que se refere à interação entre participantes surdos e professores mostrou-se fundamental para a construção de uma aprendizagem, especialmente pelo uso da Libras como língua de instrução. As devolutivas oferecidas ao longo do curso desempenharam papel no processo de aprendizagem, auxiliando os participantes na identificação de desafios e no aprimoramento de suas produções. Além disso, o interesse dos participantes pela continuidade de formação reforça a relevância da proposta e a necessidade de ações pedagógicas bilíngues.

A entrevista pós-curso, os participantes destacaram a relevância das ferramentas disponibilizadas na plataforma *Moodle*. A combinação de recursos multimodais e a possibilidade de interagir com os conteúdos em Libras, bem como dialogar com colegas e professores, proporcionou maior conforto e participação ativa nas atividades, o que possibilitou uma compreensão dos conteúdos e favoreceu o desenvolvimento do conhecimento. O *feedback* individualizado oferecido pelos professores também se mostrou essencial, pois permitiu que os participantes surdos pudessem identificar seus desafios e aprimorar suas produções.

A trajetória da maioria dos participantes surdos evidencia o acesso tardio à Libras, pouca presença de intérpretes e as reduzidas práticas de leitura e escrita ao longo da escolarização, fatores que podem ter contribuído para a aquisição tardia da língua portuguesa e para insegurança em seu uso, especialmente em contextos avaliativos de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio. Esse percurso formativo revela desafios no processo

de ensino e aprendizagem, sobretudo na elaboração do texto dissertativo-argumentativo conforme as exigências do exame. Por outro lado, a utilização da plataforma *Moodle*, com recursos multimodais, materiais em Libras e interações assíncronas e síncronas, contribuiu para um processo contínuo de aprendizagem, favorecendo maior autonomia, participação e compreensão dos conteúdos. Observou-se, ainda, um avanço gradual na produção textual dos estudantes, que passaram a apresentar textos mais detalhados, com a inserção de título, dados, números e outras características próprias do texto. Desse modo, a análise desse percurso atende ao objetivo geral da pesquisa, ao possibilitar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Embora esta pesquisa não tenha analisado o curso a partir da perspectiva da Sequência Didática, proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível identificar aproximações entre a organização das atividades desenvolvidas, especialmente no que se refere à realização de produção inicial, atividades de desenvolvimento e reescrita textual. No entanto, cabe destacar que o curso de extensão foi elaborado previamente por uma equipe de professores, em um momento anterior ao contato com a proposta teórico-metodológica da Sequência Didática. Nesse sentido, a relação entre a organização do curso e essa abordagem pode constituir um campo relevante para investigações futuras.

Considerando a necessidade de aprimorar o ensino da produção textual em língua portuguesa para pessoas surdas, esta pesquisa reforça a importância do investimento na formação continuada de professores e na consolidação de práticas pedagógicas bilíngues, que assegurem condições mais adequadas de participação, com a Libras como língua de instrução, comunicação, interação e ao acesso de informação.

No âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa contribui para as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, considerando a acessibilidade via Libras e uso de plataformas virtuais de aprendizagem, o papel de mediação do professor e a relevância da trajetória escolar dos estudantes surdos.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior. *Revista Digital de Pesquisa Conquer*, Barreiras, v. 1, 2006.

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Veredas: Belo Horizonte, 2013. p. 88 - 115.

ARAÚJO-FERREIRA, G. Um estudo sobre os verbos manuais da Língua de Sinais Brasileira (LSB). 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13285>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FERREIRA, G. A.; NAVES, R. R. Um estudo dos verbos manuais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). In: *Revistas de Estudos Linguísticos - Veredas*, v. 18, n. 1, p. [371], Juiz de Fora: Veredas, 2014.

ARAÚJO-FERREIRA, G.; FERREIRA, H. C.; GONÇALVES, A. R. Projeto de Extensão "Produção de Texto para surdos". [S.l.]: PProExt/UFTM, 2023.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do português como segunda linha na formação do aluno surdo. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstreams/323a5122-89fd-4e53-822c-94d1c4bbdb05/download>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BAKHTIN, M. Discurso e gênero. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 272 285

BARBOSA, E. dos R. A. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos: Práticas e Concepções de Professores. 2014. 82f. Monografia (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Monografia_versao_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

BARBOSA, E. dos R. A. Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BASSO, I. M. de S.; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R. G.; MASUTTI, M. L. (org.). *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de*

elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

BERNARDINO, E. L. A.; DRUMOND, M. F. 2012. Curso de Produção Textual e Prática de Português para Surdos: um projeto de extensão. Anais do II SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa), Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-9

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2017: guia do participante. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). A redação do ENEM 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_surdos_ou_com_deficiencia_auditiva.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). A redação do Enem 2025: cartilha do(a) participante surdo(a) ou com deficiência auditiva. Brasília: MEC/INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante_surdez.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRITO, L. F. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995

BRITO, L. F. A aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico pragmática. In: Congresso da Siple - Desafios E Respostas Para O Ensino De Português Como Segunda Língua, 3., 2001, Brasília. Anais [...]. Brasília: UnB, 2001.

BRITO, L. F. Estrutura linguística da Libras. [s. d.]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/115067410/Estrutura-Linguistica-da-LIBRAS>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CALIXTO, H. R. da S.; CASTRO, F. G. A. S. de; LOBATO, H. K. G. Tecnologia e surdez: discussões sobre o uso de tecnologias digitais em atividades pedagógicas com alunos surdos. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania E Exclusão: Didática E Avaliação, 4., 2015, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA6_ID1120_04052015151543.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

CAMPOS, M. de L. I. L. O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCAR. 2015. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstreams/f328f2f6-5903-4756-990f-51bca0a91e20/download>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora da USP; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAVALCANTE, A. W. G. O ensino de língua portuguesa para estudantes na educação básica: proposta de uma sequência didática a partir de gêneros textuais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Centro de Eventos do Ceará, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV2_00_MD1_ID4550_TB2368_01102024133350.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

CICCONI, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLDFIELD, J. Deaf History: A Short and Personal View. Londres: Whurr Publishers, 2002

CRAIDE, S. Enem garante recursos de acessibilidade para candidatos. Agência Brasil, [S. l.], 16 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/enem-garante-recursos-de-acessibilidade-para-candidatos>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CRUZ, O. M. de S. e S. da; MEIRELES, R. M. do P. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. Diálogo das Letras,

Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188-207, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/856>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DOLZ, J.; NOLVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a

escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DIAS, R.; BARBOSA, E. dos R. A. Produção textual: a escrita de alunos surdos em perspectiva cíclica e colaborativa. The ESPECIALIST, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42936/32006>. Acesso em: 10 jan. 2026. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a7>

DINIZ, H. G. A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOMÍNIO da língua escrita dificulta inclusão de surdos na universidade. Jornal do Campus, São Paulo, 25 out. 2015. Disponível em: <https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/10/dominio-da-lingua-escrita-dificulta-inclusao-de-surdos-na-universidade-2/>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PSLS). In: FERNANDES, S.; RIBEIRO, M. C. M. de A.; PEREIRA, M. C. da C. Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino. São Paulo: Parábola, 2024a. p. 77-116.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. O currículo de português na educação bilíngue de surdos: reflexões e construções. In: LIMA, M. D. (org.). Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria a prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores. Uberlândia: Navegantes Publicações, 2024b. p. 233-269.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de; CORREIA, M. Um olhar sobre a morfologia dos gestos. Lisboa: UCP, 2011.

FAULSTICH, E. Como ler, entender e redigir texto. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAULSTICH, E. Sinal-Termo: Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na LSB. In: FERREIRA, A. de A. G. D'O.; FARGETTI, C. M.; NADIN, O. L. (org.).

Léxico e suas Interfaces: Descrição, Reflexão e Ensino. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2016.

FELIPE, T. A. A Estrutura Frasal na LSCB. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL, Recife, 1989, p. 663 672.

FERNANDES, E. O som; este ilustre desconhecido. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, vol. 2, p.95-102, 1999.

FERNANDES, S. de F. Educação bilíngüe para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193718/FERNANDES%20Sueli%20de%20Fatima%202003%20%28tese%29%20UFPR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FERREIRA, C. H. Estrutura argumental e ordem dos termos no português L2 (escrito) de surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, A. C. de M.; FERREIRA, R. A.; NASCIMENTO, D. L. do. Análise de redação adaptada e não adaptada para alunos surdos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 14, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/15/analise-de-redacao-adaptada-e-nao-adaptada-para-alunos-surdos>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, Lucinda. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: Ferreira Brito, L. (Org.). O ensino de português como segunda língua para surdos. Rio de Janeiro: [editora/desconhecida], 2001. p. 07 08

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. Signótica, Goiânia, v. 7, p. 39-37, jan./dez. 1995. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FINAU, R. As marcas linguísticas para as categorias tempo e aspecto na Libras. In: QUADROS, R. M. de (org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 260-300.

FIORIN, J. L. Elementos de análise do discurso. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

FISCHER, S. Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child. In: Winter Meeting of the Linguistic Society of America, 1973, [S. l.]. Proceedings [...]. [S. l.]: [s. n.], 1973. [Paper presented].

GAMA, F. J. da. Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: INES, 1875.

GOETTERT, N. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4427/nelson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2026.

GOLDFELD, M. A criança Surda. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. Português por escrito para usuários de Libras. Revista Integração, Brasília, ano 14, n. 24, p. 49-51, 2002.

GREGOLIN, M. do R. V. Linguística Textual e Ensino de Língua: construindo a textualidade na escola. São Paulo: Alfa, 1993.

GUERRA, A. de L. e R. et al. Pesquisa Qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. Revista de Gestão e Secretariado, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 13 jan. 2026. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019>

HOFFMEISTER, R. J. Word order in the acquisition of ASL. Dissertação (Mestrado) - Boston University, Boston, 1978.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). Conheça o INES. Gov.br, Brasília, 24 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Enem em Libras. Gov.br, Brasília, 2 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras>. Acesso em: 14 jan. 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Videoprova em Libras: ENEM 2018 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Questão 99 [vídeo online]. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/videoprova>. Acesso em: 16 jan. 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação do Enem 2020. Disponível em https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2020/12/Redacao-do-ENEM-Cartilha-SURDOs.indd_.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026

KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação

de Mestrado em Linguística e Letras -Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS

KEZIO, G. F. L. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: Colóquio Internacional de Letras, 1., 2016, Bacabal. Anais [...]. Bacabal: EDUFMA, 2016. p. 166-180. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53115>. Acesso em: 14 jan. 2026.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. Texto e coerência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 326 p.

KOCH, I. G. V e FAVERO, L. Contribuição a uma tipologia textual. Letras & Letras, Uberlândia, v.3, n.1, p. 3 -10, jun.1987

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s6JWTqnb95kYHy38HY6SXLb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, C. B. F. de; MANTELATTO, A. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (org.). Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (org.). Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

LEHMANN, W. P. Syntactic Typology. Hassocks: Harvester Press, 1978.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (org.). Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. p. 1-28. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: https://ceie.sbc.org.br/metodologia/wp-content/uploads/2024/05/livro3_cap4_Entrevista.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

Lima, M. D. (Org.) Educação de surdos em perspectiva bilíngue: teoria e prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.
<https://doi.org/10.29388/978-65-6070-031-4-0>

LIMA-SALLES, H. M. M.; NAVES, R. R. (org.). Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos. Goiânia: Cànone Editorial, 2010.

LIRA, G. de A.; SOUZA, T. A. F. de. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, [2026]. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

LOPES, B. R.; SANTOS, M. M. dos. Filhos surdos, pais ouvintes: contribuições da família para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 46, p. 214-224, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5988>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LYONS, J. Lingua(gem) e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACEDO, J. de S. A escrita do aluno surdo e a sequência didática: uma análise a partir do trabalho com gênero dissertação escolar. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - UFMA, Bacabal, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4984>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MANDELBLATT, J.; FAVORITO, W. Alunos surdos no ensino superior: desafios, possibilidades e a contribuição do manuscrito acadêmico. Revista Aleph, [S. l.], v. 2, n. especial, p. 69-100, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/397981978_ALUNOS_SURDOS_NO_ENSIN

O_SUPERIOR_DESAFIOS_POSSIBILIDADES_E_A_CONTRIBUICAO_DO_MANUARIO_ACADEMICO. Acesso em: 10 jan. 2026.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 153-170.

MARCUSCHI, L. A. Linguística de texto: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 192 p.

MARTINS, F. C.; STUMPF, M. R. Coleta e registro de sinais-termos psicológicos para Glossário de Libras. Leitura, Maceió, v. 1, n. 57, p. 35-59, 2016. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/revistaleitura/article/view/2654/2856>. Acesso em: 13 jan. 2026.

<https://doi.org/10.28998/2317-9945.2016v1n57p35-59>

MASUTTI, L. M.; PATERNO, U. Tradução e Interpretação de Libras. Florianópolis: UFSC, 2011.

MELO, J. N. do A. A Importância da Leitura Praticada: Uma Atitude Reflexiva para Formação do Leitor. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, v. 1, n. 66, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-leitura-praticada-uma-atitude-reflexiva-para-formacao-do-leitor>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Candidatos deficientes auditivos farão videoprovas com libras. Gov.br, Brasília, 21 jul. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/52141-candidatos-deficientes-auditivos-farao-videoprovas-com-libras>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Evento no MEC celebrará 22 anos da Lei de Libras. Gov.br, Brasília, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/evento-no-mec-celebrara-22-anos-da-lei-de-libras>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MIRANDA, A. B.; FERREIRA, G.; DAMACENA, V. B. C. Reflexões sobre a aquisição de Libras como L1 e aquisição de Língua Portuguesa como L2 pelas pessoas surdas. In: RODRIGUES, L. de A. et al. (org.). Teorias Linguísticas: tecendo reflexões sobre os estudos da Linguagem. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 165-176. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/366637139_Teorias_Linguisticas_tecendo_reflexoes_sobre_os_estudos_da_linguagem. Acesso em: 13 jan. 2026.

MOITA LOPES, L. P. da. Adaptando a validade do conceito teórico de interlíngua. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 113 - 124

MOITA LOPES, L. P. da. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. 1986. Tese (Doutorado) - Universidade de Londres, Londres, 1986. 2 v. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019618/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MORAES, L. M.; SCOLARI, S. H. P.; PAULA, M. M. Projeto-piloto de tradução de livro didático do Português para Libras: contribuições do design no contexto da Educação Bilíngue. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO DO IFSC (SEPEI), 3., 2013, Lages. *Anais eletrônicos [...]*. Lages: IFSC, 2013. Disponível em: <https://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2013/paper/view/119/274>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>

MOURA, D. R. *LIBRAS e a Leitura de Língua Portuguesa para Surdos*. Curitiba: Appris, 2015.

MOURA, M. C. de. *O Surdo*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, A. A. de; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. Escolas Bilíngues para Surdos no Brasil: Uma luta a ser conquistada. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, [S. l.], v. 21, n. esp. 2, p. 1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/10172/7030/0>. Acesso em: 13 jan. 2026.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172>

NEMSER, W. Approximative system of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, Berlin, v. 9, n. 2, p. 115-123, 1971.
<https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>

NÓBREGA, V. R. R. da. Uma proposta descritiva para a língua de sinais: da fonologia para a sigmanulogia. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - UFAL, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6463/1/Uma%20proposta%20descritiva%20para%20a%20l%20c%20adngua%20de%20sinais%20da%20fonologia%20para%20a%20sigmanulogia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVEIRA, J. C. de. Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais: a escrita de surdos em foco. 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36289/4/Produ%20a%20TextualSurdos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

OLIVEIRA, L. F. de. Tecnologias na educação de surdos: ensino de libras e língua portuguesa como L2. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2019, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: UFU, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/572.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

OLIVEIRA, M. N. de.; SILVA, M. Z. V. da. A prática do feedback no ensino da escrita em língua inglesa. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 6, n. 1, p. 340-362, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/957>. Acesso em: 13 jan. 2026.

OLIVEIRA, R. G.; SIMIONAATO, M. A. W.; NEGRELLI, E. D.; MARCON, S. S. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum Health Science*, v. 26, nº 1, p. 183-191, 2004. <https://doi.org/10.4025/actascihealthsci.v26i1.1658>

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 30, n. especial 2, p. 143-157, 2014

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, [S. l.], v. 251, p. 1483-1496, 1991. <https://doi.org/10.1126/science.2006424>

PEZATTI, E. G. A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado. *Alfa, São Paulo*, v. 37, p. 159-178, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3942/3620>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

QUADROS, R.M. de. Alfabetização e o sentido da língua. Textura Revista de Educação e Letras, Canoas, n.3, 2000 p.53 - 61. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/888/665> Acesso em: 17 já. 2026.

QUADROS, R. M. de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997a, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 1997. p. 70-87.

QUADROS, R. M. de. Desenvolvimento linguístico e educação de surdos. Santa Maria: UFSM; MEC, 2006.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
<https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

QUADROS, R. M. de; SCHIMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUIXABA, M. N. O.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Aplicativo LibrasApp: uma propoosta para ampliar o ensino e aprendizagem de Libras. Temática, João Pessoa, v. 12, p. 140-160, 2016.

RAPOSO, E. P. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

REIS, F. Políticas Públicas de Ensino - Educação Bilingue de Surdos como Modalidade de Ensino na LDB. In: DIAS, M. L. (org.). Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores. Uberlândia: Navegantes Publicações, 2024. p. 139 - 170.

ROMÁRIO, L. et al. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez.

2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3681/3417>. Acesso em: 14 jan. 2026. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3732>

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, T. M. dos. A mediação em atividades de produções textuais de alunos surdos, usuários da Libras, em escola inclusiva. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10308/Tania%20Mariana%20dos%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jan. 2026.

SANTOS, A. M. dos; LEAL, D. A. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido, limitações e possibilidades vivenciadas no 3º ano do ensino médio numa escola pública da Bahia. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10. n. 7, p. 3153-3169, jul. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15038/7820>. Acesso em: 13 jan. 2026. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.15038>

SANTOS, E. T.; SOUSA, V. G. de; MARTINS, L. C. P. Uma análise a respeito de coerência e de coesão textual em redações de alunos do Ensino Médio Técnico. Vértices, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-07/20738>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHUTZ, R. Interlíngua e Fossilização. English Made in Brazil, [S. l.], [2018]. Disponível em: http://www.sk.com.br/sk_interfoss.html. Acesso em: 12 jan. 2026.

SILVA, M. da P. M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, S. G. de L. da. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91989/249821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SILVA, G. M. da; GUIMARÃES, A. B. C. Desenvolvimento de materiais didáticos de português para surdos articulando necessidades da educação básica e formação de graduandos. In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, 12., 2015, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, p. 143-156.

SILVA, K. A. et al. Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal. D.E.L.T.A., [S. l.], v. 36, n. 4, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kLZ888v73rW9hbtyyJCmxch/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2026.

<https://doi.org/10.1590/1678-460x2020360409>

SISTEMA de Transcrição para a Libras. SCRIBD, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/416161647/Sistema-de-Transcricao-Para-a-LIBRAS>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SKLIAR, C. (org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SLOMSKI, V. G. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá Editora, 2010. 124 p

SOARES, C. P. Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2020. 195 p. Tese (Doutorado em Linguística) - UFSC, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220479/PLL0823-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SOUZA, L. de F. C. da S. Gêneros e tipologia textual: discussões teóricas para o ensino da produção textual. 2015. 51 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - UFPB, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8457/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. Studies in Linguistics, New York, n. 8, 1960.

STOKOE, W.C. et al. A dictionary of American sign language on linguistic principles. 2 ed. Silver Spring, MD: Linstok, 1965.

STROBEL, K. História da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026

STUMPF, M. R. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. 330f. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://corpusels.paginas.ufsc.br/files/2021/03/APRENDIZAGEM-DE-ESCRITA-DE-L%C3%8DNGUA-DE-SINAIS-PELO-SISTEMA-SIGNWRITINGLINGUAS-DE-SINAIS-NO-PAPEL-E-NO-COMPUTADOR-Marianne-Stumpf.pdf>. Acesso em: 9 jan.

2026.

<https://doi.org/10.22456/1982-1654.9717>

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26931>. Acesso em: 13 jan. 2026. https://doi.org/10.14393/REE-v13n22014_art02

TREVISAN, S. F.; MARTINS, V. R. de O. Enem em Libras e avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos. *Intellectus*, [S. l.], v. 59, n. 1, p. 76-99, 2020. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/687/675>. Acesso em: 13 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). Conheça a UFTM. UFTM, Uberaba, [2026]. Disponível em: <https://uftm.edu.br/institucional/conheca-a-uftm>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ZAQUEU, L. C. C.; ALVES, D. S. R.; SILVEIRA, F. M. da. O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27838/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO CEP

Figura 37 - Aprovação do Projeto pelo CEP

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 COM ENFOQUE EM PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ESTUDO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO POR MEIO DA PLATAFORMA MODLLE
Pesquisador Responsável: Geyse Araújo Ferreira
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 65558422.4.0000.5154
Submetido em: 22/03/2023
Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR ORIGINAL
PLATAFORMA BRASIL

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2021916

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES

Apreciação	CAAE	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Situação	Tipo	R.C
------------	------	-------------------------	-----------------	-------------	----------	------	-----

Fonte: captura de tela pela autora.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA**A – DADOS PESSOAIS**

- 1 – Nome:
- 2 – Gênero: () Masculino () Feminino
- 3 – Data de nascimento:
- 4 – Você mora em qual cidade?

B – SOBRE AUSÊNCIA AUDITIVA

- 5 - Você nasceu surdo(a)? Sim () Não ()
- a) Se a resposta é “Não”, em que idade você ficou surdo(a)?
- b) Qual é causa de sua surdez?
- 6 - Você usa aparelho auditivo? Sim () Não ()
- 7 - Você é surdo(a) oralizado(a)? Sim () Não ()

C – SOBRE FAMÍLIA

- 8 – Você possui familiar usuário(a) de Libras? Sim () Não ()
- a) – Em caso afirmativo, qual é o grau de parentesco?
- b) – Se a resposta é “não”, sua família sabe Libras? Sim () Não ()

D – FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 9 – Você concluiu o Ensino Fundamental em qual escola?
- () escola pública () escola bilíngue () escola particular
- 10 – No Ensino Fundamental havia intérprete de Libras? Sim () Não ()
- 11 – Você concluiu o Ensino Médio em qual escola?
- () escola pública () escola bilíngue () escola particular
- 12 – No Ensino Médio havia intérprete de Libras? Sim () Não ()
- 13 – Em que ano você terminou o Ensino Médio?

E – SOBRE REDAÇÃO NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

- 14 – Na escola, você escrevia redação?
- () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre
- 15 – Você se sentia confortável em escrever redação em português?

Sim () Não ()

Em caso negativo, explique o porquê de você não se sentir confortável:

F – SOBRE EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

16 – Você já realizou Enem? Sim () Não ()

17 a) Se sim, quantas vezes você realizou?

b) Qual é a nota geral do último Enem que você realizou?

c) Qual é a nota da redação do último Enem que você realizou?

G – SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

18 – Onde você aprendeu Libras?

() escola

() casa com família usuária de Libras

() curso de Libras

() outros

19 – Com que idade você aprendeu Libras?

20 – Você é considerado(a) como fluente em Libras?

Sim () Não ()

LÍNGUA PORTUGUESA

21 – Você é fluente em Língua Portuguesa? Sim () Não ()

22 – a) Se “sim”, onde você aprendeu?

23 – Você escreve em Língua Portuguesa?

() Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre

24 – Você se sente confortável em escrever em português? Sim () Não ()

25 – a) Em caso afirmativo, com qual tipo de texto você se sente confortável em escrever?

() artigo () resumo () mensagem () bilhete () carta

26 – Você escreve em português no meio digital?

() e-mail () redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter)

() mensagens instantâneas (WhatsApp, Messenger, Chat, Telegram etc.)

27 – Você lê textos em Português? Sim () Não ()

Em caso positivo, responda às seguintes questões:

27 a) Como você considera seu entendimento em português:

a) Notícias de jornal

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

b) Mensagem de WhatsApp

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

c) E-mail de propaganda de loja

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

d) Livros de literatura

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

e) Poemas

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

f) Artigo acadêmico

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

g) Manual de aparelhos

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

h) Legendas em vídeos do YouTube

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

i) Legendas em filmes e séries

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

j) Anúncio/propaganda

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

k) Mapas e orientações sobre o trânsito

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

l) Cardápio de restaurante

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

m) Artigos em revista de moda, decoração, maquiagem

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

n) Catálogos de produtos

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

o) Resumo de livros

() entendo pouco () entendo a ideia principal () entendo com detalhe

() entendo muito bem () não costumo ler

APÊNDICE B – ENTREVISTA PÓS-CURSO

ENTREVISTA PÓS-CURSO “PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SURDO”

1 – Qual é sua idade?

2 – Você estudou sobre produção de texto quando cursava os Ensinos Fundamental e Médio?

2.1 – Se sim, o professor utilizava Libras para o ensino? Teve interação?

2.2 – O material era adaptado para Libras?

3 – Por que você se inscreveu no curso “Produção de Texto para surdos”?

4 – Qual foi o seu grau de compreensão e aprendizado e acompanhamento do conteúdo do curso de Produção de Texto para surdos?

Videoaula explicativa em Libras:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Textos de leitura:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Fóruns de dúvidas:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Feedback dos professores:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Atividades sobre conteúdos lecionados:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Glossário:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

Aula remota:

() Ruim () Mais ou menos () Bom () Ótimo

5 – Comente sobre o curso ofertado na plataforma *Moodle*.

6 – O que você achou do curso Produção de Texto?

7 – Você conseguiu entender o curso sobre texto dissertativo-argumentativo? Está preparado(a) para realizar prova de redação do ENEM ou do concurso?

8 – Você vai realizar o ENEM 2024?

() sim () Não

8.1 – Se não, por quê?

9 – Conte sobre um momento do curso que você achou mais importante para seu aprendizado.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este termo está inserido no seguinte link: <https://forms.gle/sG5zKkpis64GKJYg8>

Convidamos você a participar da pesquisa “**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 COM ENFOQUE EM PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ESTUDO SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO POR MEIO DA PLATAFORMA MODLLE**”. O objetivo desta pesquisa é analisar quanto à aplicabilidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos por meio da plataforma *Moodle*, implementando as estratégias e metodologias de aprendizagem. Sua participação é importante, pois, como surda bilíngue, usuária de Libras como primeira língua, tem a necessidade de realizar pesquisas para o desenvolvimento da teoria, para a inclusão da comunidade surda e nas pesquisas acadêmicas, para a sociedade em geral, por meio da disponibilização de materiais bibliográficos associados a esta pesquisa.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário a sua participação no curso extensionista “Produção de Texto para pessoas surdas” com atividades realizadas por meio da plataforma *Moodle* e questionário online gravado no computador da pesquisadora; com tempo estimado 50 minutos na data escolhida por você, conforme sua conveniência. Os registros serão coletados após larga explicação aos participantes de como será a pesquisa e não utilizaremos as identidades dos participantes da pesquisa na publicação. Há o risco de perda de confidencialidade. No entanto, para minimizar esse risco a equipe de pesquisa não publicará os resultados desta pesquisa utilizando os nomes dos participantes e também não publicará dados que permitam a identificação dos participantes. Os nomes dos participantes serão trocados por outros (fictícios). Os riscos desta pesquisa são considerados mínimos, equivalentes àqueles encontrados na vida cotidiana, e envolvem cansaço ao responder atividades e questionário, constrangimento ao se confrontar com alguma questão sensível ou que exponha fragilidade sua. Para minimizar os riscos, você poderá optar por não responder ou interromper sua participação. Todos os convidados podem, a qualquer momento, solicitar a retirada de qualquer informação ou ação que considere inadequada, assim como pode deixar de participar, a qualquer tempo, desta pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de atividades escritas em Português, a serem aplicadas aos participantes surdos que tenham concluído ou estejam cursando Ensino Médio por meio da plataforma *Moodle* e por meio de questionário. Todos os dados têm fim de pesquisa e serão apagados após a conclusão da pesquisa.

Espera-se que sua participação na pesquisa possa contribuir em teorias e disponibilizar materiais bibliográficos sobre metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua específica para surdos aos leitores e profissionais da área de educação.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar neste estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo. Você não será identificado(a) neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores do estudo, sendo garantido o seu sigilo e privacidade.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: GEYSE ARAUJO FERREIRA

E-mail: geyse.ferreira@uftm.edu.br / geyse.ferreira@ufu.br

Telefone: 34 99203-4566

Endereço: Avenida Getúlio Guaritá, 159 - UFTM

Formação/Ocupação: Docente da UFTM

Nome: MAIRA SUECO MAEGAVA CÓRDULA

E-mail: maira.cordula@ufu.br

Telefone: 34 98401-1043

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, 2121 - UFU

Formação/Ocupação: Docente e Orientadora

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone / celular: (34) 992034566 ou pelo e-mail geyse.ferreira@ufu.br ou geyse.ferreira@uftm.edu.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFTM. Em caso de dúvida em relação a este documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 8 h às 12 h e das 13 h às 17 h, ou pelo e-mail cep@uftm.edu.br. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto à sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “**Ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 com enfoque em produção de texto: um estudo sobre metodologias de ensino por meio da plataforma *Moodle***”, e receberei uma cópia de minhas respostas pelos e-mails fornecidos para respostas ao questionário (<https://forms.gle/sG5zKkpis64GKJYg8>).