



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO E DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,**  
**LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**  
**LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E COGNIÇÃO**

**DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**

**JOÃO BATISTA DA SILVA**

**SANTA CRUZ DO SUL**  
**NOVEMBRO DE 2023**

**JOÃO BATISTA DA SILVA**

**DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, Linha de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Cognição.

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Renê Ayres

**SANTA CRUZ DO SUL  
NOVEMBRO DE 2023**

## CIP - Catalogação na Publicação

Silva, João Batista da  
DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 / João Batista da Silva. – 2023.  
138 f. : il. ; 297 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz  
do Sul, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Renê Ayres.

1. Inclusão. 2. Português L2. 3. LIBRAS. 4. Letramento. 5.  
Produção escrita. I. Ayres, Carlos Renê. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**JOÃO BATISTA DA SILVA**

**DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**

Esta dissertação foi submetida à banca do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos; Linha de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Cognição da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

---

**Prof. Dr. Carlos René Ayres - Unisc**

---

**Profa. Dra. Patrícia da Silva Valério – UPF**

---

**Profa. Dra. Sabine Martins Amaral - UNISC**

**SANTA CRUZ DO SUL**

**NOVEMBRO DE 2023**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as conquistas até aqui.

Ao Prof. orientador Dr. Carlos Renê Ayres, por toda paciência e contribuições essenciais dadas para a realização da minha pesquisa

Ao Programa de Mestrado e Doutorado da UNISC – PPGL, pela oportunidade de estudo.

Ao Prof. Dr. Rafael e coordenação do PPGL da UNISC, pelo acolhimento e orientações ao longo do curso.

Aos meus familiares, amigos, alunos e todos  
Que fizeram parte desse processo.

A minha amiga Maria Aparecida de Oliveira.

*A educação (...) tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de "querer fazer do surdo um ouvinte".*

*Gládis Perlim - Primeira Doutora Surda do Brasil*

## RESUMO

Este estudo aborda a temática inclusão de estudantes surdos, destacando sua relevância na promoção da igualdade de oportunidades e diversidade. O foco reside na trajetória da educação para surdos e sua inclusão no contexto educacional brasileiro. Para tal, investigamos os desafios e avanços relacionados ao bilinguismo e à inclusão de estudantes surdos, com ênfase na importância da Língua Portuguesa como L2 no ensino em escolas inclusivas ou bilíngues. Exploramos aspectos legais que respaldam a inclusão de estudantes surdos, destacando o arcabouço jurídico, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Reconhecimento da LIBRAS, a LDB e a BNCC, entre outros. Reconhecemos a importância de compreender essas diretrizes na formulação e políticas inclusivas. Além disso, discutimos o conceito de inclusão, destacando a visão de que todos os alunos merecem igualdade de direitos e oportunidades, independentemente de suas diferenças. Analisamos o papel das escolas regulares inclusivas e bilíngues, destacando princípios orientadores e desafios na implementação de proposta para a educação bilíngue. Problematicamos a perspectiva do letramento em contextos de ensino de Língua Portuguesa como L2. O estudo também explora a importância da escrita em Língua Portuguesa para estudantes surdos e os desafios que ela apresenta. Investigamos a produção escrita, com ênfase no gênero narrativo. A metodologia incluiu análise bibliográfica, consulta à legislação e a documentos normativos sobre propostas curriculares para a educação bilíngue. Houve coleta de dados por questionários, e estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa. Os resultados foram analisados, enfocando o ensino bilíngue, a interação entre as línguas, e os desafios na produção escrita.

**Palavras-chaves:** Inclusão. LIBRAS. Português L2. Letramento. Produção escrita.

## ABSTRACT

This study addresses the theme of the inclusion of deaf students, highlighting its relevance in promoting equality of opportunities and diversity. The focus is on the trajectory of deaf education and its inclusion in the Brazilian educational context. To do so, we investigate the challenges and advancements related to bilingualism and the inclusion of deaf students, with an emphasis on the importance of the Portuguese Language as L2 in teaching in inclusive or bilingual schools. We explore legal aspects that support the inclusion of deaf students, highlighting the legal framework, including the Federal Constitution, the Brazilian Sign Language Recognition Act, the National Education Guidelines Law, and the National Common Core Curriculum, among others. We acknowledge the importance of understanding these guidelines in the formulation of inclusive policies. Furthermore, we discuss the concept of inclusion, highlighting the view that all students deserve equal rights and opportunities regardless of their differences. We analyze the role of inclusive and bilingual regular schools, emphasizing guiding principles and challenges in the implementation of bilingual education proposals. We problematize the perspective of literacy in Portuguese as L2 teaching contexts. The study also explores the importance of written Portuguese for deaf students and the challenges it presents. We investigate written production, with an emphasis on the narrative genre. The methodology included bibliographic analysis, consultation of legislation and normative documents on curricular proposals for bilingual education. Data collection involved questionnaires and a qualitative and quantitative case study approach. The results were analyzed, focusing on bilingual teaching, language interaction, and challenges in written production.

**Keywords: Inclusion. LIBRAS. Portuguese L2. Literacy. Written production.**

### Abreviaturas e siglas

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BR</b>	Brasil
<b>CE</b>	Ceará
<b>CEFR</b>	Common European Framework of Reference for Languages
<b>CFRB</b>	Constituição Federal da República do Brasil
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNS</b>	Pesquisa Nacional da Saúde
<b>PPGL</b>	Programa de Pós-Graduação em Letras
<b>PSLS</b>	Português Escrito como Segunda Língua para os Estudantes Surdos
<b>QREPS</b>	Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>UNISC</b>	Universidade de Santa Cruz do sul

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Infográfico 1 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO _____	24
Figura 2	Infográfico 2 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO _____	25
Figura 3	Infográfico 3 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO _____	26
Figura 4	Infográfico 4 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO _____	27
Figura 5	Dados sobre estudantes com surdos, com deficiência auditiva e surdocegos _____	32
Figura 6	Dados sobre estudantes com surdos – classes exclusivas _____	32
Figura 7	Dados gerais da Educação Especial na Educação Básica _____	33
Figura 8	Dados gerais da Educação Especial na Educação Infantil _____	34
Figura 9	Dados gerais da Educação Especial no Ensino Fundamental _____	34
Figura 10	Dados gerais da Educação Especial no Ensino Médio ____	35
Figura 11	CEFR – Demonstrativo dos níveis de competência ____	47
Figura 12	CEFR – Demonstrativo das competências por níveis ____	48
Figura 13	Proposta PSLS – Educação Infantil _____	49
Figura 14	Proposta PSLS – Anos Iniciais – EF _____	50
Figura 15	Proposta PSLS – Anos Finais – EF _____	51
Figura 16	Proposta PSLS – Ensino Médio _____	52
Figura 17	Proposta PSLS – Ensino Superior _____	53
Figura 18	Práticas de Linguagem _____	53
Figura 19	Dados da população surda sobre uso da Libras _____	56
Figura 20	Práticas de Linguagem -Expressão Escrita – EM _____	92
Figura 21	Práticas de Linguagem -Expressão Escrita – EM _____	93
Figura 22	Práticas de Linguagem -Expressão Escrita – EM _____	93

## GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quanto à faixa etária _____	72
Gráfico 2	Quanto ao gênero _____	73
Gráfico 3	Condição de surdez _____	74
Gráfico 4	Sobre o aprendizado de Libras _____	75
Gráfico 5	Quanto ao domínio de Língua Portuguesa _____	77
Gráfico 6	Quanto à cor da pele _____	78
Gráfico 7	Sobre renda familiar _____	79
Gráfico 8	Sobre com que reside _____	80
Gráfico 9	Sobre tipo de habitação _____	81
Gráfico 10	Quanto à mantenedora da escola _____	81
Gráfico 11	Quanto ao que fazer após Ensino Médio _____	83
Gráfico 12	Quanto à inserção social _____	84
Gráfico 13	Quanto a equipamentos e facilidades domésticas	85
Gráfico 14	Quanto ao acesso à Televisão e à Internet _____	86
Gráfico 15	Quanto ao acesso a livros, revistas e jornais _____	89
Gráfico 16	Quanto à frequência de leitura _____	90

**ANEXOS**

<b>01</b>	<b>Questionário _____</b>	<b>134</b>
<b>02</b>	<b>Termo de consentimento Livre e Esclarecido – maior de idade _____</b>	<b>137</b>
<b>03</b>	<b>Termo de consentimento Livre e Esclarecido – menor de idade _____</b>	<b>138</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> _____	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>MARCOS LEGAIS E REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b> _____	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Disposições sobre a inclusão de surdos no sistema educacional</b> ____	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Dados da inclusão de estudantes surdos no Brasil</b> _____	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> _____	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Um novo marco: os referenciais de Língua Portuguesa para estudantes surdos no âmbito da Educação Bilíngue</b> _____	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>A organização do ensino a partir da proposta curricular</b> _____	<b>45</b>
<b>3.3</b>	<b>Bilinguismo e inclusão de estudantes surdos em turmas regulares</b> _	<b>55</b>
<b>3.4</b>	<b>Sobre o letramento</b> _____	<b>61</b>
<b>4</b>	<b>UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS</b> _____	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Inquietações</b> _____	<b>65</b>
<b>4.2</b>	<b>Caracterização do Corpus</b> _____	<b>66</b>
<b>4.3</b>	<b>Descrição da metodologia</b> _____	<b>67</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos</b> _____	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> _____	<b>71</b>
<b>5.1</b>	<b>Sobre os dados obtidos com o questionário</b> _____	<b>71</b>
<b>5.2</b>	<b>Análise dos dados</b> _____	<b>72</b>
<b>5.3</b>	<b>Apresentação e discussão dos resultados a partir da produção escrita dos estudantes</b> _____	<b>91</b>
<b>5.4</b>	<b>Considerações sobre a produção escrita</b> _____	<b>94</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Produções Grupo 1 – Escola A -Santa Cruz do sul</b> _____	<b>97</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Produções Grupo 2 – Escolas do Ceará</b> _____	<b>105</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Avaliação das narrativas</b> _____	<b>110</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> _____	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

A temática do bilinguismo ou da educação bilíngue no contexto da inclusão de estudantes surdos é de extrema relevância na contemporaneidade, uma vez que se relaciona diretamente com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A trajetória da educação para surdos e a inclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional brasileiro são aspectos que vêm passando por transformações significativas ao longo das últimas décadas.

Neste estudo, buscamos investigar e analisar diversos aspectos fundamentais relacionados à inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro. Nosso foco recai sobre as políticas de educação inclusiva, a situação desses estudantes no contexto educacional, as interações entre Libras, ensino de Língua Portuguesa/L2 e letramento, bem como a avaliação crítica da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos. Através desses objetivos, almejamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento do letramento dos estudantes surdos no Brasil."

Certamente, a abordagem dos aspectos legais que respaldam a inclusão de estudantes surdos em escolas regulares é fundamental para a compreensão do contexto educacional brasileiro. O cenário legal estabelecido em leis, decretos e resoluções fornece a base para a garantia dos direitos educacionais desses estudantes.

A inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares é resguardada por aspectos legais que buscam garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. Nesse sentido, é fundamental compreender a evolução das políticas públicas e da legislação relacionada à educação inclusiva, bem como seu impacto na prática pedagógica.

O cenário legal e regulatório brasileiro, do ponto de vista jurídico, é bastante consistente em temas relacionados à inclusão, com destaque para a Constituição

Federal -CFRB/1988, a Lei nº 10.436/02 (Lei de Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recentemente alterando e tendo recebido um capítulo sobre inclusão de sujeitos surdos, e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a BNCC de 2018. Todo esse arcabouço estabelece os princípios de igualdade, não discriminação e o direito à educação para todos, incluindo os estudantes surdos, reconhecendo a LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas.

Nosso estudo, por essa razão, inicia com o levantamento e análise dos aspectos legais que estabelecem o direito à inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, destacando a necessidade de uma abordagem bilíngue ou com metodologias que combinem o ensino da Língua Portuguesa e da LIBRAS. O conhecimento dessa base legal é essencial para a compreensão das diretrizes que orientam as políticas de inclusão e a educação de surdos no Brasil.

Necessário também marcar a importância do letramento e bilinguismo do aluno surdo que justifica as questões mobilizadoras do nosso estudo, buscando compreender o contexto em que este está inserido. De acordo com Lima (2012, p.308), p. 308):

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância de definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais.

Para Sá (2002) uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. Para a autora, uma educação bilíngue envolve toda uma estrutura que deve vir carregada de novos saberes e olhares, tendo em vista o multiculturalismo envolvido no grupo e as diversas barreiras encontradas no meio..

Essa educação bilíngue não se resume a atender as exigências legais, pois, como afirma Lima (2012, p.308), “o uso da língua de sinais, apesar de critério básico, não deve ser visto como solução mágica para a inclusão social dos surdos e para

todos os problemas que se apresentam na educação”. Sabemos hoje que, apenas o cumprimento das leis não dá a garantia da inclusão e que a escola necessita ter um olhar especial para com esses alunos, tentando atendê-los integralmente.

Nesse sentido, buscamos a compreensão da relação entre Libras e Língua Portuguesa em contexto de ensino a partir de estudos desenvolvidos desde a década de 90 aos dias de hoje.

Na sequência, dedicamos um capítulo à discussão em torno da compreensão do sentido de inclusão, que abrange a visão fundamental de que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, devem ser acolhidos em um ambiente educacional que promova igualdade de direitos e oportunidades. Trazemos também uma avaliação da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, apresentada pelo MEC em 2021, que representa uma tentativa do ministério em possibilitar uma maior unidade na forma de implantação do ensino Língua Portuguesa partindo de uma concepção bilíngue, em que a língua materna dos estudantes seja a Libras e o português abordado como L2.

É importante ressaltar que parte deste estudo foi conduzido durante o período da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Em razão desse contexto, algumas limitações foram impostas, consituindo em certa medida um dificultador para o desenvolvimento e execução da pesquisa. No entanto, superamos as variáveis intervenientes decorrentes desse contexto e acreditamos que os resultados obtidos fornecem insights valiosos para a compreensão da inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro, bem como sobre o letramento em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A importância de avaliar a proposta do MEC relaciona-se ao fato de que é fundamental reconhecer que, em algumas regiões, a adaptação dos projetos pedagógicos não ocorreu de forma adequada, ou tem sido lenta e desigual, o que resulta em disparidades na qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos. Buscando equacionar esse problema, a matriz curricular apresentada pelo MEC, bem como as alterações feitas na LDB sinalizam para um modo de atender às necessidades de inclusão das pessoas surdas.

Buscando fortalecer nossa defesa da educação bilíngue, desenvolvemos um estudo de caso em que foi solicitado aos estudantes a produção de uma narrativa, gênero textual contemplado pela LDB, tanto para o Ensino Fundamental quanto para

o Ensino Médio. E também por ser um gênero que participa da trajetória dos sujeitos, da construção de suas identidades, da sua história. Optamos pela escrita criativa, justamente por mobilizar os interesses dos estudantes.

Por fim, neste estudo, apresentamos a seção dedicada à apresentação e discussão dos resultados, a qual representa uma reflexão necessária para a compreensão dos dados em relação aos objetivos delineados. Nessa seção, discutimos as evidências demonstradas pela análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. Discutimos também as implicações práticas e teóricas desses resultados, relacionando-os diretamente aos objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais, nosso objetivo é consolidar nossa compreensão e abordar as implicações práticas e teóricas das descobertas, destacando a relevância destas para o contexto educacional dos estudantes surdos no Brasil. Além disso, problematizamos aspectos que podem contribuir efetivamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, das políticas de inclusão e do letramento desses estudantes, alinhando-nos assim com a busca constante por uma educação mais inclusiva e eficaz.

## **2      MARCOS LEGAIS E REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA      NO BRASIL**

A construção de uma sociedade inclusiva e equitativa, que respeita os direitos fundamentais de todas as pessoas, é um princípio essencial da democracia e dos direitos humanos. No contexto educacional brasileiro, a garantia da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e a promoção de uma educação de qualidade para todos exigem uma base sólida de leis e normas que assegurem seus direitos.

A existência desses marcos regulatórios não apenas estabelece a igualdade de oportunidades, mas também fortalece o compromisso do Estado e da sociedade em garantir o pleno exercício da cidadania de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Neste capítulo, exploraremos a evolução dos marcos regulatórios da educação inclusiva no Brasil, destacando a importância vital dessas leis e normas no caminho em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

O termo "Pessoa com Deficiência" representa um avanço significativo no contexto da legislação e regulamentação da inclusão no Brasil. Sua adoção não é apenas uma questão de nomenclatura, mas sim uma mudança conceitual fundamental. Essa terminologia foi consolidada e definida pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Assembleia Geral da ONU, e desde então, tem sido adotada internacionalmente.

A importância dessa mudança vai além das palavras, pois reflete o reconhecimento de que a deficiência não é uma característica que alguém "porta", mas sim uma condição inerente à existência da pessoa. Os termos "Pessoa Portadora de Deficiência" (PPD) ou "Portador de Necessidades Especiais" (PNE), que antes eram comuns, são inadequados e desatualizados, não captando a realidade das pessoas com deficiência e, portanto, devem ser evitados.

No contexto da legislação brasileira, essa mudança conceitual tem sido incorporada e reforçada por uma série de leis e normas que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão e participação plena na sociedade e no sistema educacional.

A evolução da legislação relacionada à educação inclusiva e ao atendimento a pessoas com deficiência no Brasil é bastante consistente decorrente de grupos da sociedade civil que assumem o protagonismo na garantir legítima de direitos e transformam suas pautas em matéria legislativa mediante pressão e articulação com o Estado, na figura do Executivo e do Congresso Nacional, refletindo-se na transformação da perspectiva de inclusão ao longo do tempo.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já abordava o atendimento educacional de pessoas com deficiência, chamadas na época de excepcionais. Contudo, essa abordagem estava longe de contemplar a ideia de inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de excepcionais. Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Segue trecho da lei de 61: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Na década de 1970, em pleno período de ditadura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 ainda estava distante da ideia de inclusão, ao mencionar que pessoas com atrasos ou superdotados deveriam receber tratamento especial. A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirmava que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

Foi somente em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, que o Estado reconheceu o dever de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso representou um marco importante na evolução da legislação. O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o

pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A Lei nº 7853 de 1989 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja, excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

Em 1990 é promulgada a Lei nº 8.069 para fortalecer a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição..

Em 1994, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial, reforçando o compromisso com a educação inclusiva. Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

Em 1996, a Lei 9394 representou outro passo significativo ao destacar a necessidade de uma educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular,

para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 destacou a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino complementar ao ensino regular. O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Em 2001 – Lei Nº 10.172 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) que define por conseguinte: a) as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; b) as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos. Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, à cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.

A década de 2000 representou um período crucial na trajetória da educação inclusiva e no reconhecimento dos direitos das pessoas surdas no Brasil. Diversas resoluções e decretos desse período refletiram o compromisso crescente do governo e da sociedade com a promoção da inclusão de estudantes surdos no sistema educacional. No entanto, um dos marcos mais significativos foi a promulgação da Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio oficial de comunicação para a comunidade surda no país.

Esse reconhecimento teve um impacto profundo, pois estabeleceu a LIBRAS como uma língua legítima e fundamental para a comunicação e a identidade dos

surdos brasileiros. A LIBRAS deixou de ser vista como um conjunto de gestos e expressões aleatórios e passou a ser reconhecida como um sistema linguístico completo, com gramática e estrutura próprias. Esse reconhecimento legal não apenas fortaleceu a identidade da comunidade surda, mas também destacou a importância da Língua Portuguesa na educação bilíngue de surdos.

A Lei nº 10.436/02 marcou um grande avanço na promoção da igualdade de oportunidades para os surdos, garantindo que tivessem acesso à informação e à educação por meio de sua língua natural, a LIBRAS. Ela também abriu portas para a formação de professores bilíngues e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas. No contexto da educação inclusiva, o reconhecimento da LIBRAS como meio oficial de comunicação foi um passo fundamental em direção à garantia de que todos os estudantes surdos tivessem acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças linguísticas e culturais.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei nº 10.436/02, reforçando o reconhecimento da LIBRAS. No ano seguinte, foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, seguido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 e pelo Decreto nº 6.094/07, que enfatizou a inclusão de alunos com deficiência no sistema público de ensino.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 consolidou o compromisso com a inclusão, e o Decreto nº 6.571, de 2008, definiu o Atendimento Educacional Especializado. Já a Resolução nº 4 do CNE, em 2009, estabeleceu o atendimento no contraturno e nas chamadas salas de recursos.

Em 2011, o Decreto nº 7.611 revogou o Decreto nº 6.571 e definiu o papel do Estado na Educação Especial. Em 2012, a Lei nº 12.764 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, desempenhou um papel fundamental na promoção da inclusão educacional no Brasil. Além de definir diretrizes que guiam a educação no país, o PNE estabelece 20 metas para serem alcançadas durante sua vigência. Uma das áreas de destaque nesse plano foi a universalização do acesso à educação básica para pessoas com deficiência. O PNE buscou garantir que todos os estudantes,

independentemente de suas diferenças, tivessem igualdade de oportunidades na educação, consolidando o compromisso do Estado em assegurar os direitos educacionais de todos os cidadãos.

Além disso, a Lei nº 13.005/2014 reafirmou o princípio de colaboração entre as esferas governamentais, estabelecendo que União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuariam em regime de cooperação para o alcance das metas e implementação das estratégias do PNE. Essa abordagem colaborativa foi fundamental para a promoção da educação inclusiva e para garantir que as políticas educacionais atendessem às necessidades específicas das pessoas com deficiência. O PNE de 2014 representou um marco importante na evolução da legislação e regulamentação da inclusão educacional no Brasil, fortalecendo o compromisso do país com a promoção da igualdade de oportunidades na educação.

A alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2021, por meio da Lei 14.191, marcou um importante passo na consolidação do compromisso do Brasil com a educação inclusiva e a promoção de uma modalidade específica para a comunidade surda. Essa mudança representou o reconhecimento da necessidade de atender às especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, bem como de fortalecer a modalidade de educação bilíngue.

A Lei 14.191 reforçou a importância da educação bilíngue de surdos, que envolve o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa, garantindo que os estudantes surdos tenham acesso à educação em sua língua natural (LIBRAS) e à Língua Portuguesa, fundamental para a comunicação escrita e o acesso a conhecimentos em diferentes áreas do saber. Essa abordagem bilíngue reconhece que a LIBRAS desempenha um papel central na comunicação e na construção da identidade surda, enquanto a Língua Portuguesa é essencial para o pleno exercício da cidadania.

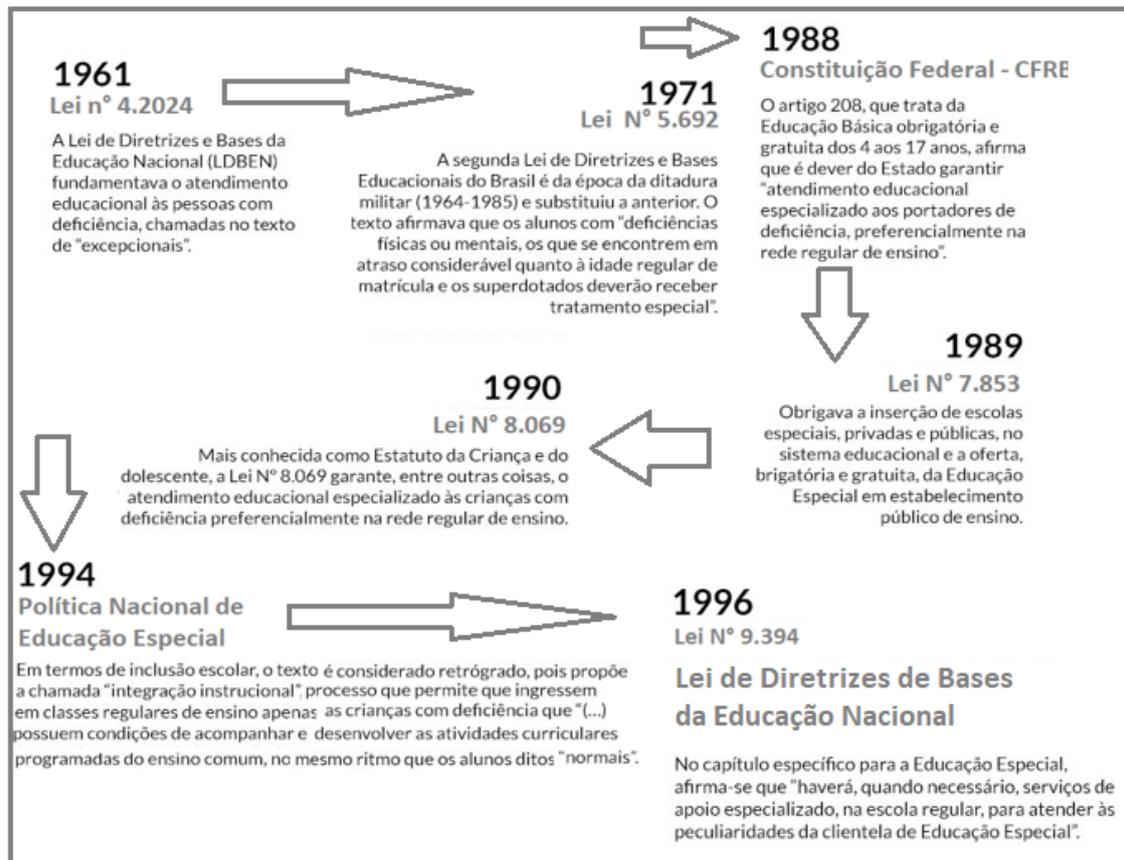
Além disso, a Lei 14.191 destaca a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam na educação bilíngue de surdos, garantindo que os professores estejam preparados para atender às demandas específicas desse grupo de estudantes. Essa formação inclui não apenas o domínio das línguas, mas também o conhecimento de metodologias pedagógicas que promovam a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

No contexto da educação inclusiva, a alteração na LDB em 2021 reafirma o compromisso do Brasil em superar barreiras e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades na educação. Isso inclui o reconhecimento da diversidade linguística e cultural da comunidade surda, bem como a necessidade de políticas educacionais específicas para atender às suas necessidades. A Lei 14.191 representa, portanto, um avanço significativo na legislação brasileira em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

Essa linha do tempo reflete uma progressiva evolução na legislação brasileira em direção à promoção da educação inclusiva e ao atendimento de pessoas com deficiência. Para fornecer uma representação visual desse percurso, apresentamos o infográfico a seguir, que destaca as principais alterações legislativas e marcos regulatórios ao longo das décadas, ressaltando a trajetória em direção a uma educação mais inclusiva e igualitária. Esse recurso visual oferece uma síntese clara e acessível das mudanças significativas na legislação brasileira, enfatizando a importância da evolução constante em direção à garantia dos direitos educacionais de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças.

O primeiro infográfico oferece uma visão panorâmica da evolução da legislação brasileira no que se refere à inclusão e ao atendimento de pessoas com deficiência. Destacamos dois marcos fundamentais nesse contexto: a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CFRB) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A CFRB de 1988, que marcou o período de redemocratização do Brasil, estabeleceu claramente o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Constituição foi um divisor de águas, reforçando o compromisso do país com a inclusão educacional. Em seguida, a LDB de 1996 desempenhou um papel fundamental na regulamentação da educação inclusiva, consolidando princípios e diretrizes para a educação de pessoas com deficiência. Essa lei estabeleceu as bases para a educação inclusiva no Brasil, buscando garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência na escola comum. Esses dois marcos legais representam momentos cruciais na construção de um sistema educacional mais inclusivo e igualitário no Brasil.

**Figura 1- Infográfico 1 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO**

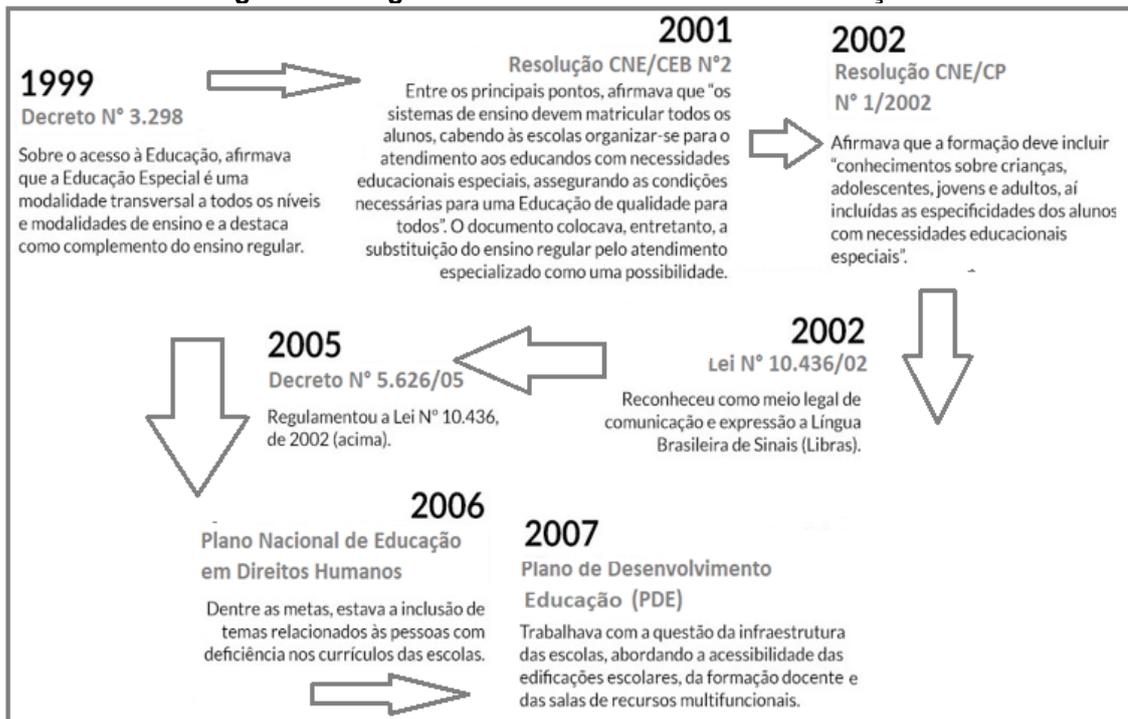


Elaborado pelo autor.

O infográfico 2 destaca uma série de normas e regulamentações cruciais que impulsionaram a educação inclusiva e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Em 1999, o Decreto nº 3.298 reconheceu a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino, enfatizando seu papel complementar ao ensino regular. No ano 2001, a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes essenciais para a Educação Especial. Em seguida, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 reforçou o compromisso com a inclusão. Em 2002, a Lei 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação das comunidades surdas. Somente em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta essa lei, fortalecendo ainda mais o uso da LIBRAS na inclusão de surdos.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ressaltou a necessidade de promover direitos e inclusão na educação, e em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) promoveu políticas para a melhoria da qualidade educacional, incluindo a inclusão de estudantes com deficiência. Essas normas e regulamentações desempenharam um papel significativo na formação do cenário educacional inclusivo no país.

**Figura 2 - Infográfico 2- CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO**



Elaborado pelo autor.

O terceiro infográfico, apresentado a seguir, destaca um conjunto de regulamentações que aprofundou o compromisso do Brasil com a inclusão de alunos com deficiência na educação. Em 2007, o Decreto n° 6.94/07 reforçou a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino, consolidando ainda mais o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades na educação. No ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência. Em 2008, o Decreto n° 6571 definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo a necessidade de suporte específico para alunos com deficiência. No ano seguinte, a Resolução n° 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou o atendimento no contraturno e nas chamadas salas e recursos, proporcionando uma abordagem mais personalizada. Finalmente, em 2011, o Decreto n° 7.611 revogou o decreto 6571 e definiu de forma mais abrangente o papel do Estado no cuidado com a Educação Especial, reforçando o compromisso com a inclusão de todos os alunos."

**Figura 3 - Infográfico 3 - CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO**

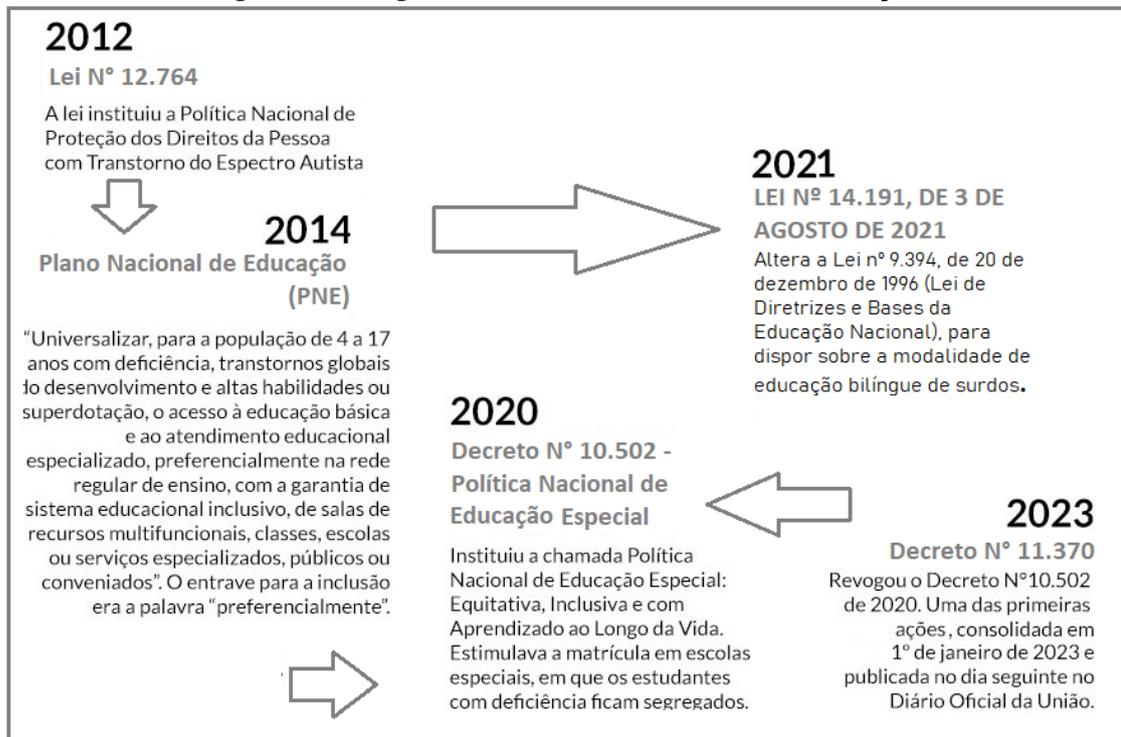


Elaborado pelo autor.

O quarto e último infográfico destaca uma série de marcos importantes que impulsionaram ainda mais a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Em 2012, a Lei n° 12.762 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a necessidade de atenção especial a essa população. Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) definiu a universalização do acesso à educação básica com garantias e meios para a população de 4 a 17 anos com deficiência como uma de suas metas. Em 2020, o Decreto n° 10.501 instituiu a Política Nacional da Educação Especial, embora tenha sido posteriormente revogado pelo Decreto 11.370 de 2023 devido às preocupações de que fragilizava a atenção às pessoas com deficiência.

Por fim, em 2021, a Lei 14.191, datada de 3 de agosto, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fortalecendo ainda mais o compromisso com a educação inclusiva e a modalidade de educação bilíngue de surdos.

**Figura 4 - Infográfico 4 -CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO**



Elaborado pelo autor.

## 2.1 Disposições sobre a inclusão de surdos no sistema educacional

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018), é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver. O documento é um marco regulatório que orienta a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas do país, em conformidade com a legislação educacional.

A BNCC reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua natural e assegura que a sua inclusão na grade curricular das escolas é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes surdos. O documento também preconiza que o ensino da língua portuguesa deve ser oferecido em condições de igualdade, com o mesmo nível de exigência e qualidade, para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência auditiva.

A BNCC destaca a importância do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, visando a construção da competência comunicativa

e a ampliação do acesso aos conhecimentos e práticas sociais. Além disso, a BNCC ressalta que o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado de forma articulada com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), valorizando a cultura e identidade surda.

É importante lembrar que a BNCC não é uma legislação em si, mas um documento que orienta as escolas e redes de ensino a respeito do que é importante ser desenvolvido em cada etapa da Educação Básica. Cabe aos professores, gestores e equipes pedagógicas planejar e implementar práticas pedagógicas que estejam de acordo com as orientações da BNCC e que considerem as especificidades dos estudantes. A BNCC, no entanto, não traz uma forma de tratamento geral que possa ser considerada como referência.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p.15)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 define os conteúdos mínimos que todos os estudantes brasileiros devem aprender em cada etapa da educação básica. Enquanto documento norteador, há lacunas em muitos sentidos, como quanto à falta de especificidade, destacamos que BNCC oferece diretrizes gerais para a educação inclusiva, mas não oferece detalhes sobre como a inclusão dos estudantes com deficiência deve ocorrer, e isso se aplica ao caso de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Logicamente que essas lacunas normativas geram incertezas e ambiguidades na forma de se implementar, dificultando a aplicação prática dos direitos garantidos em várias leis.

Ao longo da BNCC são realizadas menções sobre a Libras, como podemos observar logo no início do documento, nas competências gerais da educação básica, fala da importância de articular-se “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 11). No item 4, das competências gerais da educação básica, destaca-se que é preciso:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9)

A BNCC também menciona a Lei que oficializou a Língua Brasileira de Sinais no Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que tornou reconhecida em todo o país, por isso a importância de “realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.” (BRASIL, 2017). No ambiente escolar, essa língua possui um peso enorme para seus usuários, uma língua que faz parte da construção e desenvolvimento pessoal de cada um.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. (BRASIL, 2017, p. 70)

A Base Nacional Comum Curricular, logo no início, apresenta uma abordagem geral sobre alfabetização, levando a entender que a meta seria garantir nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o conhecimento da escrita alfabética, ou seja, nada muito diferenciado para a educação de surdos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Justamente por não oferecer orientações claras sobre como adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, os sistemas estaduais e municipais têm registrado uma falta de uniformidade nas abordagens e práticas de inclusão. Esse posicionamento mais crítico frente a LDB decorre da importância de termos diretrizes mais específicas e detalhadas que complementam a BNCC relacionadas à inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que também é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei de Libras (Lei 10.436/2002) têm sido importantes marcos legislativos para promover a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no Brasil. Elas desempenham um papel complementar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e abordam de maneira mais detalhada e específica as questões relacionadas à educação e à acessibilidade para essa população. Aqui estão algumas reflexões

sobre como essas leis podem contribuir para superar as lacunas na BNCC em relação à inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

Tanto a Lei que reconhece a Libras como meio oficial de comunicação da comunidade surda, quanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência destacam a importância da acessibilidade em diversos contextos, incluindo a educação. Elas estabelecem a obrigatoriedade de garantir o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e evidenciam a necessidade de adaptar os ambientes, recursos e práticas para atender às necessidades dos surdos, em especial.

Para fortalecer a política de inclusão, outra mudança importante nessa perspectiva se consolida com a nova redação dada pela LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O novo texto passou a apresentar o Capítulo V-A que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

#### **CAPÍTULO V-A**

##### **DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas."

Ainda foram incluídos artigos 78-A e 79-C à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB), passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.”

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais

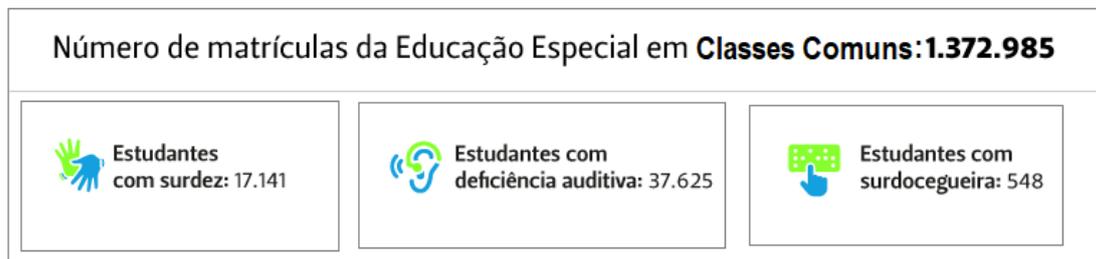
Assim, a nova redação da LBD representa um marco importante na legislação educacional brasileira, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para tratar da modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa legislação reconhece a importância da educação bilíngue como uma abordagem essencial para atender às necessidades dos estudantes surdos no Brasil.

## 2.2 Dados da inclusão de estudantes surdos no Brasil

Segundo o Censo da Educação de 2022, conforme dados de análises feitas pelo INEP, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) reuniu alguns dos principais dados sobre esse público, sendo que as estatísticas foram coletadas no Censo Escolar 2022, última edição da pesquisa com resultados publicados — o Censo 2023 está em andamento.

Do total de alunos da Educação Básica, 1,5 milhão possui alguma deficiência e está matriculado em turmas da educação especial. Nas classes comuns (que reúnem estudantes com e sem deficiência) e classes exclusivas para estudantes com alguma deficiência, há pessoas de três perfis: surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, conforme podemos observar nos quadros.

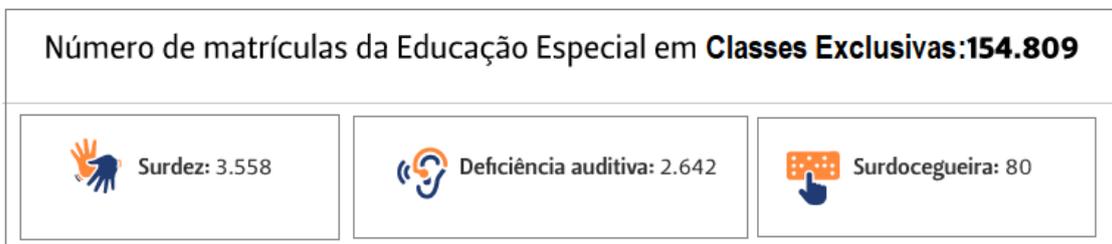
**Figura 5 – Dados sobre estudantes surdos – classes comuns**



Inep –

Censo Escolar 2022

**Figura 6 – Dados sobre estudante surdos – classes exclusivas**



Inep –

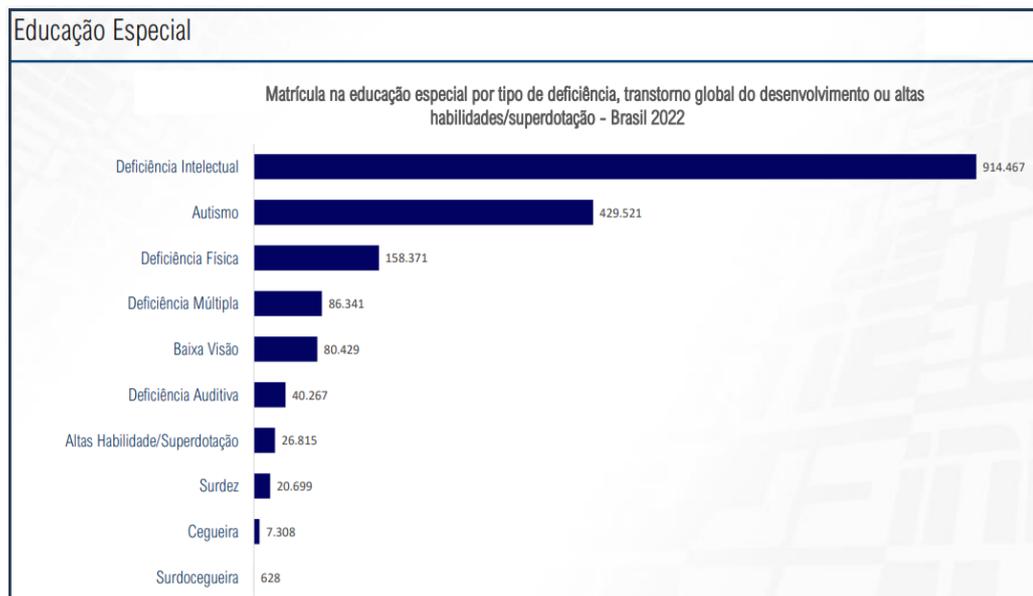
Censo Escolar 2022

A realidade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras é complexa e diversificada, refletindo a riqueza da diversidade humana. Com 1,5 milhão de alunos matriculados em turmas da educação especial, o sistema educacional

enfrenta o desafio de atender a diferentes perfis, que incluem surdos, alunos com deficiência intelectual, autismo, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, cegueira, altas habilidades/superdotação, surdos, alunos com deficiência auditiva e surdocegos

Essa diversidade de necessidades requer uma abordagem flexível e centrada no aluno, que respeite as individualidades e promova o acesso a uma educação de qualidade para todos. É fundamental que as escolas estejam preparadas para oferecer o suporte necessário, seja por meio de profissionais qualificados, recursos pedagógicos apropriados ou adaptações curriculares, para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar plenamente da vida acadêmica. A inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas uma expressão do compromisso com a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças.

**Figura 7 – Dados gerais da Educação Especial na Educação Básica**



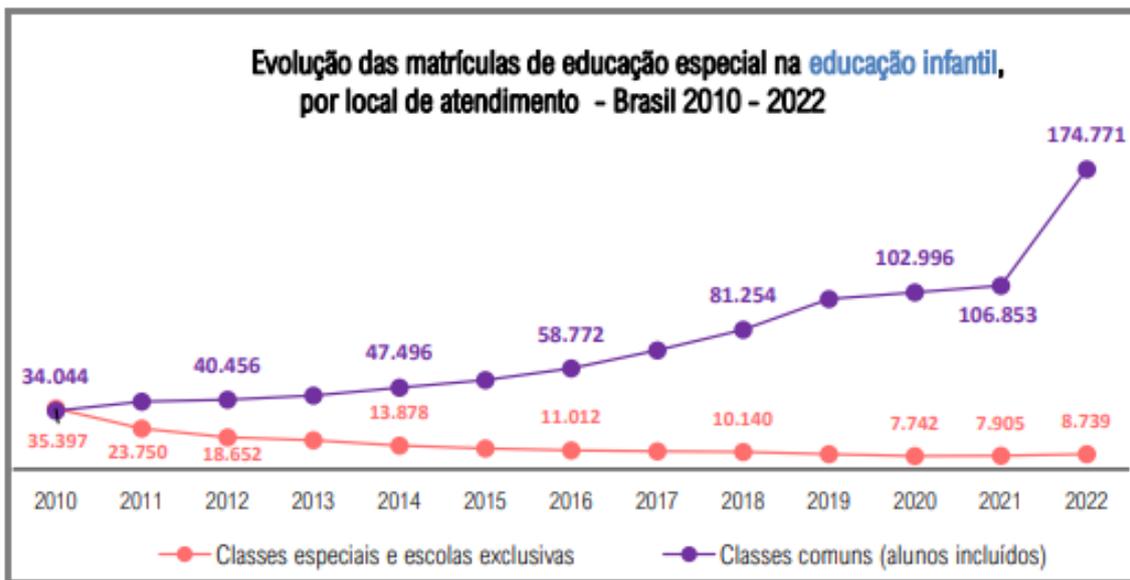
Inep – Censo Escolar 2022

As duas tabelas anteriores fazem o destaque dos dados que constituem essa tabela geral da Educação Especial, obtido por consulta ao Censo de Educação 2022, disponibilizado pelo Inep. Os dados revelam que a imensa maioria das matrículas no segmento Educação Especial está localizada em classes comuns nas quais esses estudantes são incluídos. Seguindo a mesma tendência da totalidade do segmento, os estudantes no grupo de surdez, deficiência auditiva ou surdocegueira está também

alocado, majoritariamente, em classes regulares: 55.314 estão em classes comuns e apenas 6.280 estão em escolas que oferecem classes exclusivas.

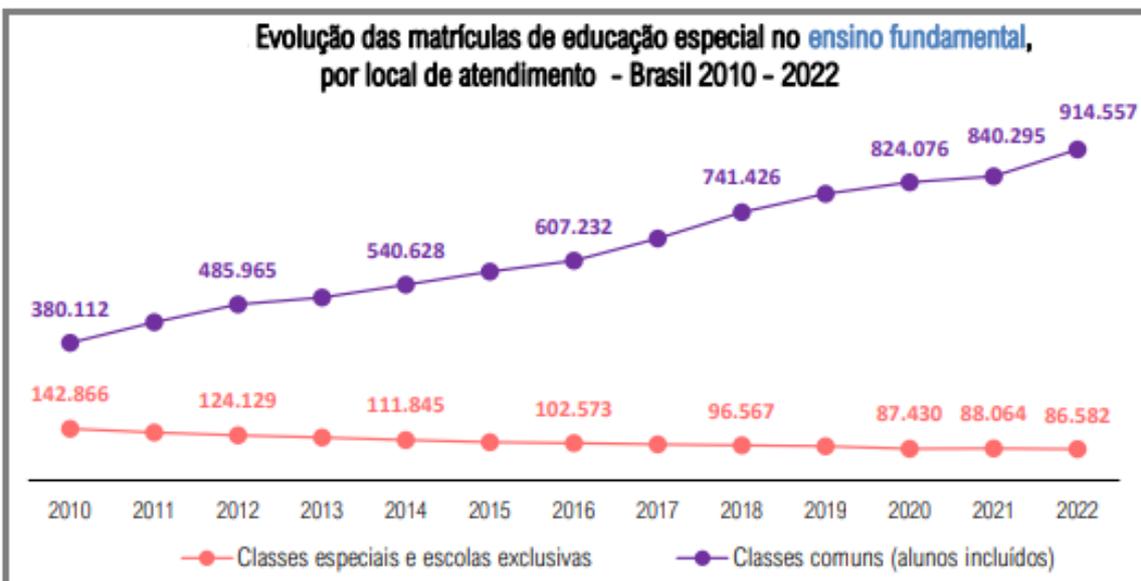
Nas próximas tabelas (figuras 8, 9 e 10), podemos observar uma realidade que marca os estudantes do segmento: a dificuldade de avançar para o Ensino Médio e, conseqüentemente, buscar uma formação de nível superior ou mesmo técnica.

**Figura 8 – Dados gerais da Educação Especial na Educação Infantil**



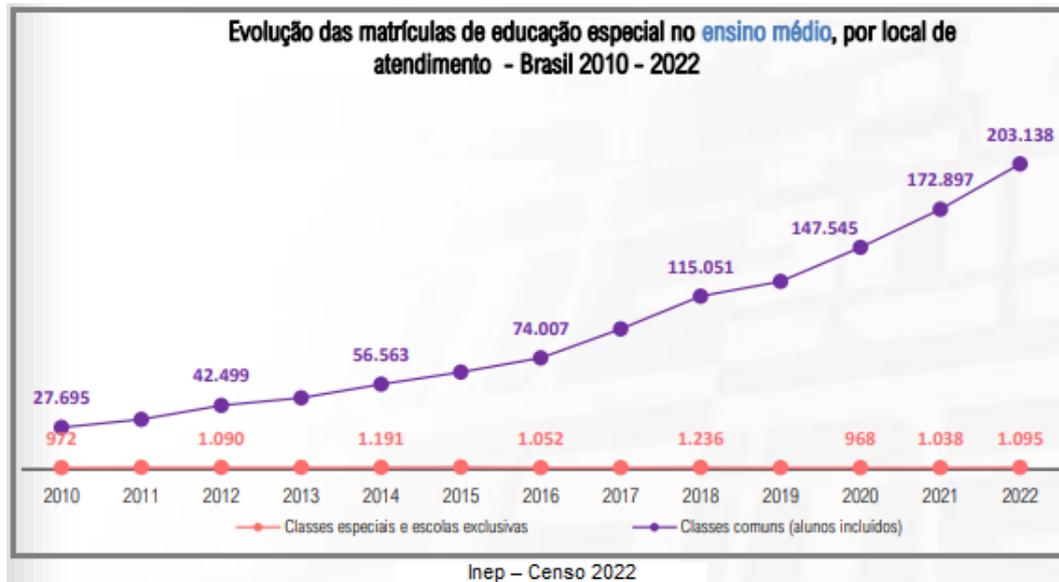
Inep – Censo 2022

**Figura 9 – Dados gerais da Educação Especial no Ensino Fundamental**



Inep – Censo 2022

**Figura 10 – Dados gerais da Educação Especial no Ensino Médio**



A discrepância entre o número de alunos matriculados em turmas de educação especial e o número que efetivamente chega ao ensino médio é uma preocupação relevante no sistema educacional. Embora existam diversas razões para essa diferença, muitas delas refletem desafios persistentes na oferta de educação inclusiva no Brasil.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a educação inclusiva envolve a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. No entanto, essa implementação nem sempre é efetiva, e muitos alunos com deficiência podem enfrentar barreiras no processo educacional, desde a falta de recursos e suporte adequados até atitudes e expectativas negativas em relação às suas capacidades.

Além disso, a transição entre os diferentes níveis de ensino pode ser um momento crítico para os alunos com deficiência. A falta de continuidade nos serviços de apoio, a ausência de adaptações curriculares apropriadas e a falta de preparação para as demandas do ensino médio podem contribuir para a evasão escolar nessa fase.

Também é necessário abordar as questões socioeconômicas que afetam muitos alunos com deficiência e suas famílias, incluindo a acessibilidade a escolas e serviços de qualidade em suas comunidades.

Para melhorar essa situação, é fundamental investir em políticas públicas que promovam a inclusão desde as séries iniciais, fornecendo suporte contínuo ao longo de toda a trajetória educacional dos alunos com deficiência. Além disso, é necessário capacitar professores, sensibilizar a sociedade e garantir a acessibilidade física e digital nas escolas. Somente abordando essas questões de maneira abrangente e colaborativa, poderemos reduzir a disparidade entre matrículas iniciais e alunos que chegam ao ensino médio na educação especial e cumprir o compromisso com a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Considerar o levantamento do IBGE em 2022 é fundamental para contextualizar os desafios enfrentados por pessoas com deficiência no acesso ao Ensino Médio. Esses dados oferecem uma visão mais abrangente da realidade vivenciada por essa população e ajudam a entender os fatores que contribuem para a disparidade entre o número de matrículas iniciais e o número de alunos que efetivamente chegam ao Ensino Médio.

A população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária. O indicativo faz parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, fruto de um Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mais da metade das 18,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil são mulheres, totalizando 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no país. A região Nordeste registrou o maior percentual de pessoas com deficiência, com 5,8 milhões, correspondendo a 10,3% do total. O Sul apresentou um percentual de 8,8%, o Centro-Oeste 8,6%, e o Norte 8,4%. Já a região Sudeste teve o menor percentual, com 8,2%. Em relação à cor autodeclarada, a pesquisa apontou que 9,5% das pessoas com deficiência se autodeclararam pretas, enquanto 8,9% eram pardas e 8,7% brancas.

Os dados revelam que as pessoas com deficiência enfrentam desafios significativos em termos de inserção no mercado de trabalho, acesso à educação e renda. A taxa de analfabetismo entre esse grupo foi de 19,5%, em comparação com 4,1% para pessoas sem deficiência. Além disso, a maioria das pessoas com

deficiência com 25 anos ou mais não completou a educação básica, com 63,3% sem instrução ou com ensino fundamental incompleto e 11,1% com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto.

Para pessoas sem deficiência, esses percentuais foram de 29,9% e 12,8%, respectivamente. A disparidade também se reflete na conclusão do Ensino Médio, em que apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído, em comparação com 57,3% das pessoas sem deficiência. Além disso, a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para pessoas com deficiência e 20,9% para aquelas sem deficiência.

No que se refere ao mercado de trabalho, o estudo do IBGE destaca que apenas 26,6% das pessoas com deficiência conseguem se inserir nele, enquanto o nível de ocupação para a população sem deficiência é de 60,7%. Cerca de 55% das pessoas com deficiência que estão empregadas estão em situação de informalidade.

Além disso, ainda segundo dados do IBGE, a renda média real das pessoas com deficiência é significativamente menor em comparação com as pessoas sem deficiência, com R\$ 1.860,00 para o primeiro grupo e R\$ 2.690,00 para o segundo, uma diferença de 30%.

Os dados da pesquisa do instituto oferecem uma visão abrangente das características demográficas das pessoas com deficiência, sua distribuição geográfica e os desafios socioeconômicos que enfrentam. Essas informações são de extrema importância para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias educacionais que atendam às necessidades específicas desse grupo, bem como para a promoção de maior igualdade e inclusão.

Se observarmos atentamente as informações fornecidas pela Figura 5, uma realidade triste da inclusão no Brasil se torna evidente: dos 204.233 estudantes com alguma deficiência, matriculados no Ensino Médio uma parcela muito pequena dará seguimento aos estudos. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2022 revelam que, em um país com quase 9 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior, apenas 63.404 desses são alunos com deficiência. Esse número representa aproximadamente 0,7% do total de estudantes inscritos em cursos de graduação, sejam presenciais ou a distância, e mesmo que pequeno representa um aumento de quase 14% em relação aos números de 2020. É fundamental lembrar que, de acordo

com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de pessoas com deficiência no Brasil é de 18,6 milhões. O contraste entre essas estatísticas revela que muito precisa ser feito para que a inclusão não esteja apenas num texto de lei, mas sem efetivada em políticas públicas e práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a intencionalidade normativa.

Vale ressaltar que o Censo do Ensino Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trazia dados consolidados apenas por unidades da federação. Porém, o Censo de 2021 ampliou essas informações para incluir as cidades de cada unidade da federação. Isso proporcionou insights interessantes, como o fato de 12.208 alunos com deficiência estarem matriculados em instituições de ensino superior no estado de São Paulo, sendo 4.698 deles estudantes na capital paulista. Em outras palavras, quase 20% dos alunos com deficiência matriculados no ensino superior no Brasil frequentam instituições de ensino superior em São Paulo, com cerca de 7,4% na cidade de São Paulo.

Além disso, é relevante comparar esses números com as estatísticas da população de pessoas com deficiência conforme os censos do IBGE. Em 2010, o censo do IBGE apontou que 24% da população brasileira, o que equivalia a quase 46 milhões de pessoas, possuía algum tipo de deficiência. Dados mais recentes, da Pesquisa Nacional da Saúde de 2019, divulgada em 2021, mostraram que, naquele ano, 17,3 milhões de pessoas no Brasil tinham algum tipo de deficiência, o que representava 8,4% da população com 2 anos de idade ou mais. Os dados mais recentes, de 2022, revelaram que a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas com 2 anos de idade ou mais, correspondendo a 8,9% da população nessa faixa etária.

Quando tratamos de números relacionados a pessoas com deficiência, é crucial reconhecer a complexidade da coleta de dados, que se inicia com a própria classificação dos tipos de deficiência e, muitas vezes, é dificultada pela compreensão dos laudos médicos. A Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015, propôs uma avaliação biopsicossocial da deficiência, que considera fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Nesse contexto, o laudo médico já não é suficiente para classificar uma deficiência, pois os fatores ambientais e sociais desempenham um

papel determinante nas limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência em seu cotidiano, abrangendo diversas áreas de suas vidas.

De volta ao Censo de Educação Superior, a classificação dos tipos de deficiência declarados pelos alunos nas instituições de ensino pode ser desafiadora, pois o menu de opções fornecido pelo Sistema e-MEC é detalhado e pode não corresponder às definições adotadas pelos estudantes. Por exemplo, no censo de 2020, havia categorias específicas para deficiências como Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância. No entanto, o censo de 2021 incorporou essas categorias sob a denominação "Transtorno Global do Desenvolvimento", abrangendo distúrbios nas interações sociais recíprocas. Portanto, aqueles que registram essas informações no Sistema e-MEC precisam compreender essas mudanças e sua aplicação

Não pretendemos esgotar o assunto neste capítulo, mas era imprescindível colocar tudo em seu devido lugar: legislação, movimento das sociedades por inclusão, dados do sistema de ensino para somente depois desse lugar de conhecimento poder focar no caso específico das pessoas com deficiência auditiva ou com surdez.

Este capítulo serviu como alicerce para nossa compreensão da inclusão educacional no Brasil, proporcionando um inventário abrangente das legislações, normas e marcos regulatórios que moldaram o cenário da educação inclusiva no país. Além disso, exploramos dados significativos que lançam luz sobre a realidade da inclusão, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao reconhecer os avanços e desafios enfrentados no sistema educacional em relação à inclusão de pessoas com deficiência, pudemos construir um conhecimento sólido e bem fundamentado. O arcabouço legal e regulatório, aliado aos dados quantitativos, nos permite compreender a amplitude das políticas de inclusão no Brasil e as áreas em que mais precisa melhorar.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A questão da inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva na escola regular é, sem dúvida, um desafio importante e um imperativo legal. A legislação brasileira, como já demonstramos neste estudo, estabelece claramente a obrigatoriedade da inclusão e da oferta de uma educação de qualidade para todos, sem discriminação. No entanto, apesar dos preceitos legais que respaldam a inclusão, a efetiva implementação dessas políticas ainda não se concretizou de maneira uniforme nos estados e municípios do Brasil.

Essa falta de concretização se reflete na organização dos sistemas de ensino e, de maneira ainda mais notável, nas escolas. Tanto as escolas de educação regular com estudantes incluídos quanto às escolas bilíngues enfrentam desafios significativos na adaptação de suas práticas e infraestrutura para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. A falta de capacitação adequada para professores, a escassez de recursos e a ausência de adaptações curriculares apropriadas são algumas das barreiras que impedem uma inclusão efetiva.

É crucial que os estados e municípios reconheçam a necessidade de políticas mais robustas e de investimentos consistentes para tornar a inclusão uma realidade tangível. Isso inclui a formação contínua de professores, a disponibilidade de intérpretes de Libras, a adaptação de materiais didáticos e tecnológicos, e a criação de ambientes inclusivos onde todos os estudantes possam prosperar. A inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva não é apenas uma questão legal; é uma questão de justiça e igualdade, e requer esforços contínuos de todos os níveis do sistema educacional para garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial.

Ainda que estejamos distantes de uma educação efetivamente inclusiva, o aparato legal para a garantia da inclusão de sujeitos surdos no contexto educacional brasileiro tem avançado significativamente com base em importantes marcos legais.

Como já demonstramos, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, desempenha um papel fundamental na organização das políticas educacionais em todo o país. Ele estabelece diretrizes e metas para a educação

brasileira em diversas áreas, incluindo a inclusão de pessoas com deficiência, como os surdos. Uma das metas do PNE é a universalização do atendimento à educação básica e a melhoria da qualidade da educação, com foco na promoção da igualdade e da inclusão.

Além disso, a LDB, Lei 9.394/1996, foi modificada para incluir disposições específicas sobre a educação bilíngue para surdos. O Capítulo V da LDB, intitulado "DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS," é um marco importante nesse sentido. Esse capítulo reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda e estabelece a obrigatoriedade do uso da Libras como meio de comunicação e instrução nos processos educacionais, bem como o ensino do Português escrito como segunda língua.

A LDB foi enriquecida também com a inclusão dos artigos 78-A e 79-C, que tratam especificamente da educação de surdos. O artigo 78-A destaca a importância de disponibilizar professores especializados em Libras e de oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes surdos, visando à promoção da aprendizagem e da comunicação. O artigo 79-C estabelece que a oferta da educação bilíngue deve ser garantida em todos os níveis de ensino, da educação infantil à superior, e que o sistema de ensino deve criar condições para o pleno desenvolvimento desses estudantes, respeitando sua identidade e cultura.

Essas mudanças na LDB e as diretrizes do PNE devem impulsionar uma transformação significativa na educação de surdos no Brasil, enfatizando a importância da inclusão, do respeito à diversidade linguística e cultural, e do direito de cada estudante surdo a uma educação de qualidade que valorize sua identidade e língua. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam implementadas de forma efetiva e que haja investimentos contínuos na formação de professores e na adaptação de infraestrutura e recursos para garantir que a inclusão de sujeitos surdos seja uma realidade em todas as escolas do país e não apenas um desejo e possibilidade.

É fundamental reconhecer que as escolas regulares têm a obrigação legal de receber estudantes surdos e proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor, conforme estabelecido em diversas instâncias legislativas. No entanto, a efetiva adaptação curricular e a construção de uma cultura escolar inclusiva nem sempre ocorrem conforme o previsto nas normas e leis.

O direito do estudante surdo envolve o respeito à sua identidade linguística, reconhecendo que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o seu meio oficial de comunicação. A Língua Portuguesa deve ser abordada no contexto de segunda língua (L2) para esses estudantes, de forma a atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize e promova o uso da Libras e que considere as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda.

A implementação efetiva desses princípios requer um esforço conjunto de escolas, educadores, famílias e autoridades educacionais. É fundamental investir na formação de professores para que eles possam atender às necessidades dos estudantes surdos de maneira adequada, adaptando o currículo e os métodos de ensino. Além disso, as escolas devem criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a diversidade linguística e cultural seja valorizada.

O respeito à identidade linguística dos estudantes surdos, o reconhecimento da Libras como língua natural, e a promoção da Língua Portuguesa como segunda língua são passos essenciais para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento educacional e social desses estudantes. É um desafio contínuo, mas um que é crucial para garantir que todos tenham igualdade de oportunidades na educação.

Por essa razão é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, desenvolvendo estratégias e recursos pedagógicos que levem em conta a sua língua e cultura. Além disso, é importante que sejam criadas políticas públicas que promovam a inclusão dos surdos em todos os aspectos da vida em sociedade, não apenas na educação.

### **3.1 Um novo marco: os referenciais de Língua Portuguesa para estudantes surdos no âmbito da Educação Bilíngue**

Em 2021, outro movimento importante para a efetiva inclusão de alunos com surdez ou deficiência auditiva é efetivado, com a divulgação da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Brasil, 2021). Com o novo referencial, o país dá mais um passo em direção à promoção de uma educação de qualidade para todos, especialmente pelo reconhecimento da diversidade linguística dos cidadãos brasileiros que fica materializado no documento.

Buscando equacionar os direitos das pessoas com deficiência e, no caso em particular para os estudantes com surdez ou deficiência auditiva, essa nova base curricular de referência representa um marco nesse caminho. Essa iniciativa atende a uma necessidade antiga de estabelecer um currículo que se adapte, efetivamente, à educação bilíngue dos surdos, reconhecendo a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua primária de comunicação para as comunidades de sujeitos surdos.

O currículo proposto é projetado com uma perspectiva inovadora, considerando elementos visuais, bilíngues, funcionais, contextuais, autênticos, interculturais e dialógicos. Ele leva em conta a natureza multissemiótica da comunicação dos surdos, que frequentemente incorpora tanto a linguagem de sinais quanto o Português escrito. Além disso, o currículo é concebido de maneira a ser contrastivo, ajudando os estudantes a entender as diferenças entre a Libras e o Português escrito, o que pode ser fundamental para aprofundar sua compreensão das duas línguas.

Uma das características mais relevantes dessa proposta é o papel central que a Libras desempenha no processo de ensino e aprendizado. Ao mediar a relação entre as duas línguas, a Libras torna a educação mais acessível e significativa para os estudantes surdos, respeitando seus perfis individuais e suas especificidades linguísticas e culturais. Isso não apenas possibilita a inclusão de estudantes surdos em instituições de ensino, mas também fortalece a identidade linguística e cultural da comunidade surda.

No entanto, a implementação bem-sucedida dessa proposta exigirá um compromisso conjunto das instituições de ensino, dos educadores, do governo e da sociedade em geral. É essencial que haja investimentos em formação de professores,

disponibilidade de recursos adequados e um ambiente educacional que promova a diversidade e a inclusão. Essa proposta não apenas busca promover uma educação de qualidade para estudantes surdos, ao reconhecer a riqueza da diversidade linguística e cultural do Brasil, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

O documento orientador dos referenciais foi montado por uma comissão de pesquisadores, surdos e ouvintes, com experiência no ensino de português para surdos. Por meio desse grupo, participaram um total de 16 instituições, federais, estaduais e municipais (UnB, SEDF, UFG, UFMS, Ufac, Ufpa, Ufam, Ufba, UFU, UFMG, Ufla, Ines, Unicamp, PUC-SP, Ifsc e Ufsc)

O referencial destaca que a competência linguística dos estudantes surdos em língua portuguesa deve ser trabalhada de forma contextualizada e significativa, a fim de garantir que esses alunos possam participar efetivamente da sociedade letrada em que estão inseridos. Isso porque o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita em língua portuguesa é fundamental para o acesso ao conhecimento, para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho e, nesse sentido,

A Libras precisa ser entendida como língua de ensino, instrução, comunicação e interação; e o português, segunda língua para os estudantes surdos, precisa ser ensinado em sua forma escrita.

(...)

Dessa forma, o ensino de PLSL tem a responsabilidade de não deixar os estudantes surdos sem acesso adequado ao português escrito. É responsabilidade do professor propiciar ao máximo o acesso a textos para leitura e a condução do ensino formal ao conhecimento linguístico e funcional que leve os estudantes à literacia, no sentido mais amplo.

Os estudantes surdos têm o direito de aprender o português escrito sem simplificações, sem reduções, mas a partir de um currículo adequado que leve a uma metodologia que lhes seja acessível e, por isso, preponderantemente visual. (BRASIL/MEC, 2021a, p 10-11)

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior traz competências e habilidades específicas para a produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa não deve ser vista como uma substituição à Libras, mas sim como uma língua complementar que possibilita o acesso a diferentes informações e conhecimentos. Segundo Pereira e Menezes (2015), o bilinguismo em Libras e Língua Portuguesa deve ser entendido como um processo de aquisição simultânea e integrada das duas línguas, de modo que ambas

sejam utilizadas de forma adequada e complementar nas diferentes situações de comunicação.

A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua também pode ajudar na compreensão de conceitos e informações em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que textos acadêmicos e científicos estão escritos em Língua Portuguesa. Por essa razão, Quadros e Schmiedt (2006) defendem que a Língua Portuguesa é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento em diversas áreas do saber, e seu domínio é essencial para a participação plena e ativa na sociedade.

Nesse sentido, a utilização da LIBRAS e a promoção do ensino bilíngue em LIBRAS e Língua Portuguesa são importantes para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Para Skliar (2003), a língua de também sinais é uma ferramenta fundamental para a inclusão social de surdos, uma vez que possibilita a comunicação em diferentes contextos sociais, como a educação, o trabalho e as relações pessoais; é, assim, a língua da sua identidade, da sua forma de se representar no mundo.

### **3.2 A organização do ensino a partir da proposta curricular**

Segundo apresentação do material, no Caderno Introdutório, a proposta curricular obedece às leis e regulamentos educacionais do Brasil, incluindo a Constituição de 1988, toda a legislação infraconstitucional, em especial a LDB de 1996, o PNE de 2014, a LBI de 2015, a PNA de 2019, a Lei de Libras de 2002. Além disso, está alinhada com a BNCC de 2018 e teorias de ensino de segunda língua para surdos.

A proposta é baseada no artigo 21 da LDB, mantendo a divisão da educação em Educação Básica e Ensino Superior, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Respeita as especificidades dos estudantes surdos e se alinha ao Sistema Educacional Brasileiro, ao defender que

A proposta curricular apresentada não é para o bilinguismo, mas para a educação bilíngue dos estudantes surdos, embora leve ao bilinguismo dos surdos. Considera-se, no contexto desta proposta, o bilinguismo surdo como consequência da oferta da educação bilíngue de surdos. A Educação Bilíngue de surdos, por outro lado, atende a um ensino essencialmente

VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: (i) o ensino **EM** Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de *ensino, instrução, comunicação e interação* e PELO português escrito, como língua de *instrução*, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino **DE** duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita. A proposta curricular apresentada nesta obra está diretamente relacionada ao ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos – PSLS (p.12) (BRASIL/MEC, 2021a, p 12)

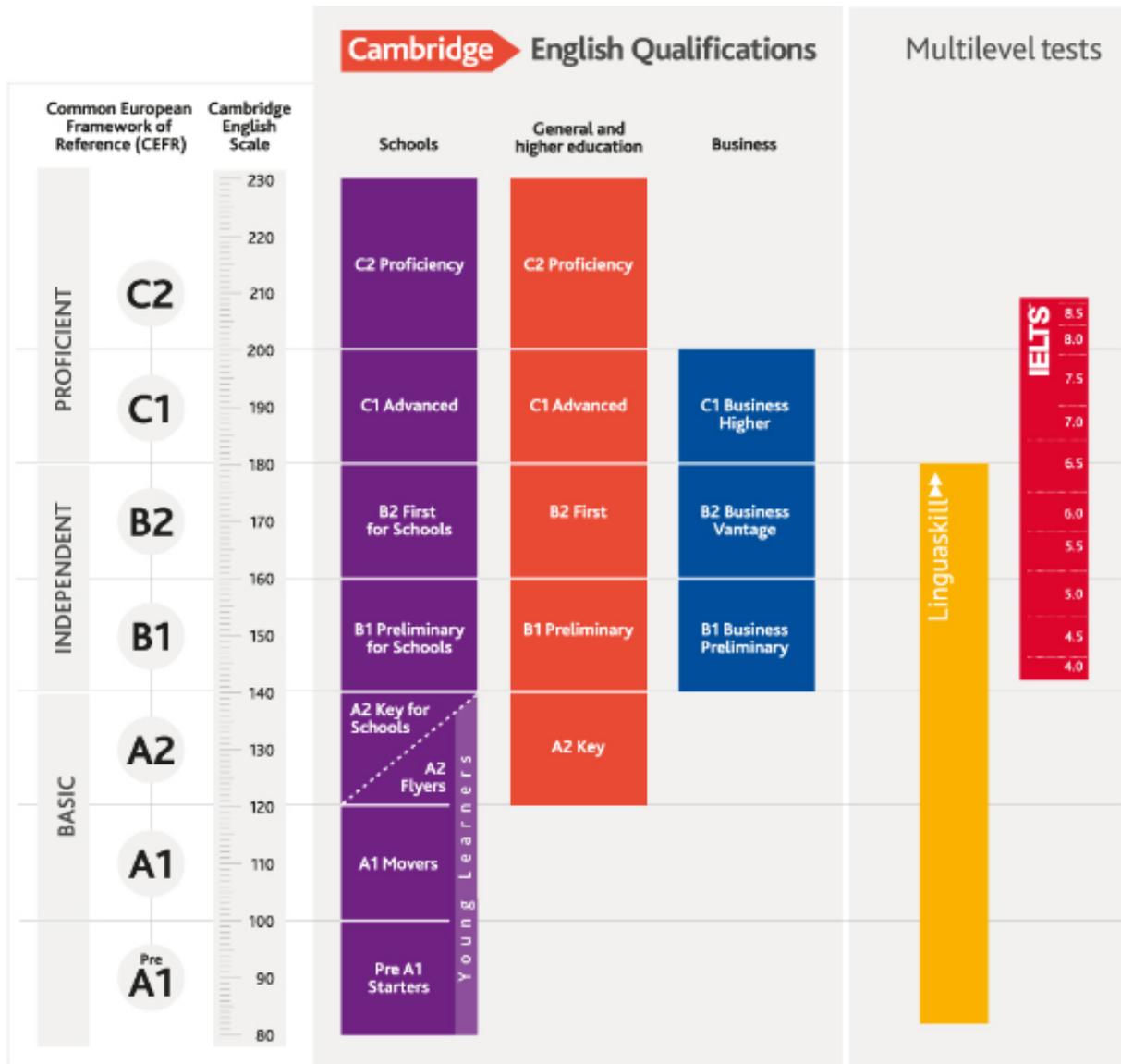
A estrutura da proposta curricular para o ensino de PSLS abrange os dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é subdividida em várias etapas, a saber, Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Cada etapa foi estruturada com base nos níveis de proficiência dos alunos em práticas de linguagem relacionadas à leitura e escrita, com esses níveis correlacionados aos anos escolares. Como resultado, a proposta curricular está organizada em seis cadernos.

O CADERNO INTRODUTÓRIO apresenta a concepção teórico-metodológica da proposta, assim como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração desta proposta curricular.

Cada nível de ensino traz o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes, também conhecido como QREPS relativo à etapa a que se refere. Constitui um instrumento educacional desenvolvido para auxiliar no ensino da Língua Portuguesa escrita a estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes. O QREPS foi elaborado para atender às necessidades específicas desses estudantes, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua língua natural e o Português como uma segunda língua.

Esse quadro de referência foi pensado para orientar professores, educadores e profissionais da educação na criação de estratégias de ensino e materiais didáticos adaptados que considerem as características linguísticas e culturais desses estudantes. O QREPS respeita as particularidades dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes. Foi adaptado a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

Figura 11 – CEFR – Demonstrativo dos níveis de competência



Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>

Figura 12 – CEFR – Demonstrativo das competências por níveis

<b>Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)</b>					
BÁSICO (INICIANTE)		INDEPENDENTE (INTERMEDIÁRIO)		PROFICIENTE (DOMÍNIO PLENO)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>HABILIDADES</b> Capaz de entender e utilizar enunciados simples e expressões cotidianas, que satisfaçam necessidades concretas.  Ex: Perguntas e respostas sobre o local onde vive e as pessoas que conhece.		<b>HABILIDADES</b> Consegue produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares.  Ex: Falar sobre experiências e expor brevemente opiniões.		<b>HABILIDADES</b> Compreende textos longos e exigentes e se exprime com fluidez e espontaneidade.  Ex: Domina a língua para ocasiões sociais, acadêmicas e profissionais.	
<b>HABILIDADES</b> Capaz de entender frases isoladas e de se comunicar em tarefas simples.  Ex: Descrição simples da formação.		<b>HABILIDADES</b> Consegue entender a essência de textos complexos sobre questões abstratas e concretas. Pode se comunicar com espontaneidade com falantes nativos.  Ex: Explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade.		<b>HABILIDADES</b> Compreende, sem esforço, praticamente tudo o que lê e ouve e se expressa com fluência e exatidão.  Ex: Reconstruir um argumento a partir de informações de diversas fontes orais e escritas.	

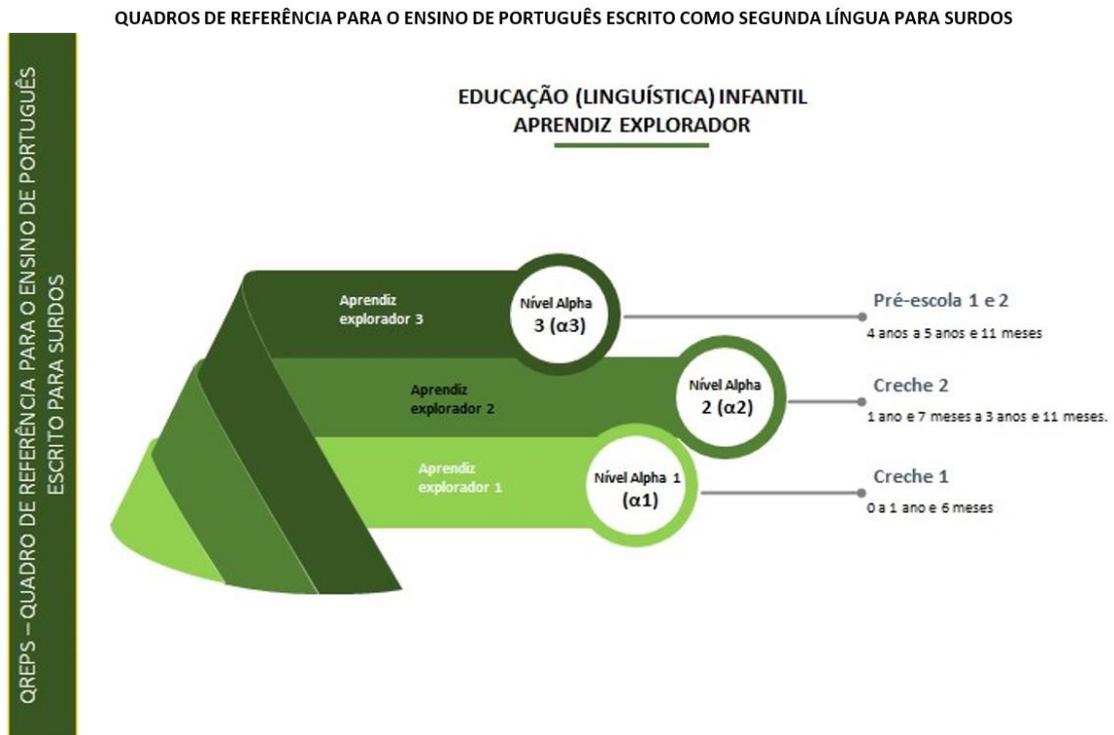
Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>

O Quadro de Referência visa garantir que os estudantes surdos e com deficiência auditiva tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize sua identidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que desenvolvam habilidades na Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Isso contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa para esses estudantes.

O CADERNO I (Figura 13) apresenta a proposta para a Educação Infantil que contempla crianças com idade de 0 a 6 anos, segundo a BNCC.

Utiliza com referência o conceito de Aprendiz Iniciante traz a figura do aprendiz explorador que não está caracterizado segundo o CEFR, mas passa a constar de forma adaptada do Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos. A criança, nessa fase está, na verdade, nesse primeiro contato com a português escrito, e o papel da criatividade, do desejo de descoberta precisam ser estimulados para que essa experiência seja mobilizadora.

**Figura 13 – Proposta PSLS – Educação Infantil**

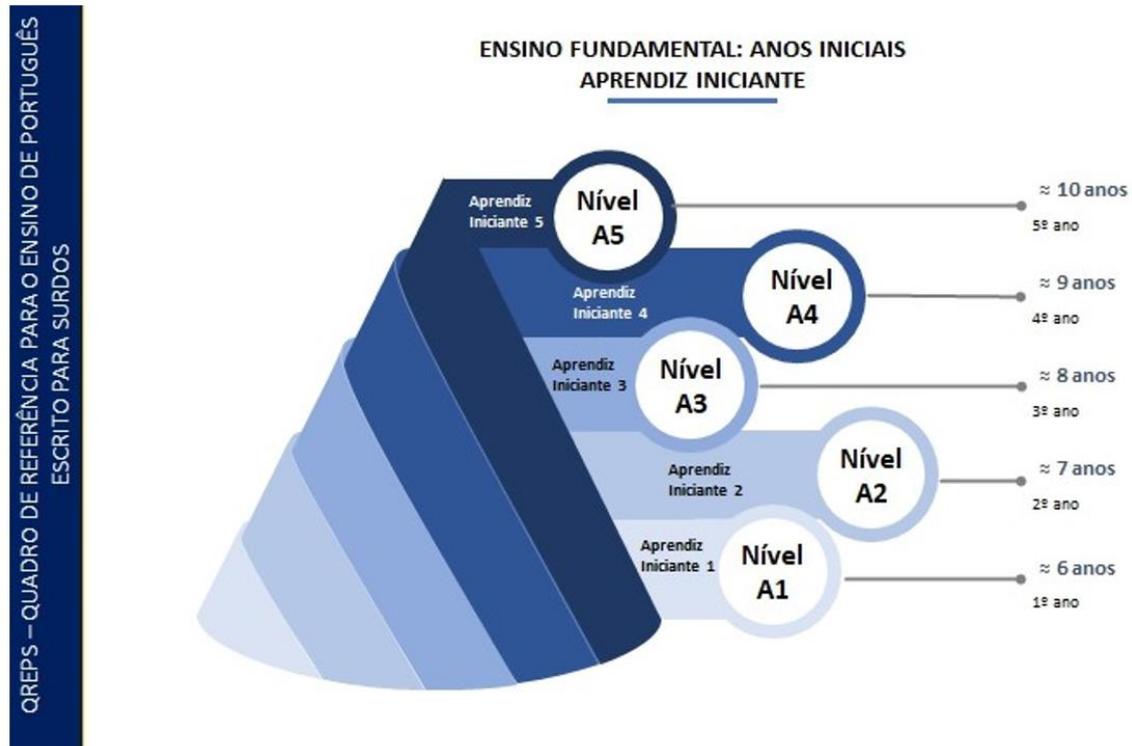


Caderno Introdutório, p.18

O CADERNO II (figura 14) contempla os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental (aproximadamente 7 a 10 anos de idade), com conteúdos distribuídos para o ensino durante um ano letivo, como previsto na legislação.

Numa adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas a proposta do MEC apresenta o aluno neste nível como Aprendiz Iniciante, correspondente ao A1-Iniciante do CEFR. Nesta etapa, conforme o Quadro Comum Europeu, o aluno deveria ser capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas; pode apresentar-se e apresentar outros e seria capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem.

Figura 14 – Proposta PSLS – Anos Iniciais - EF

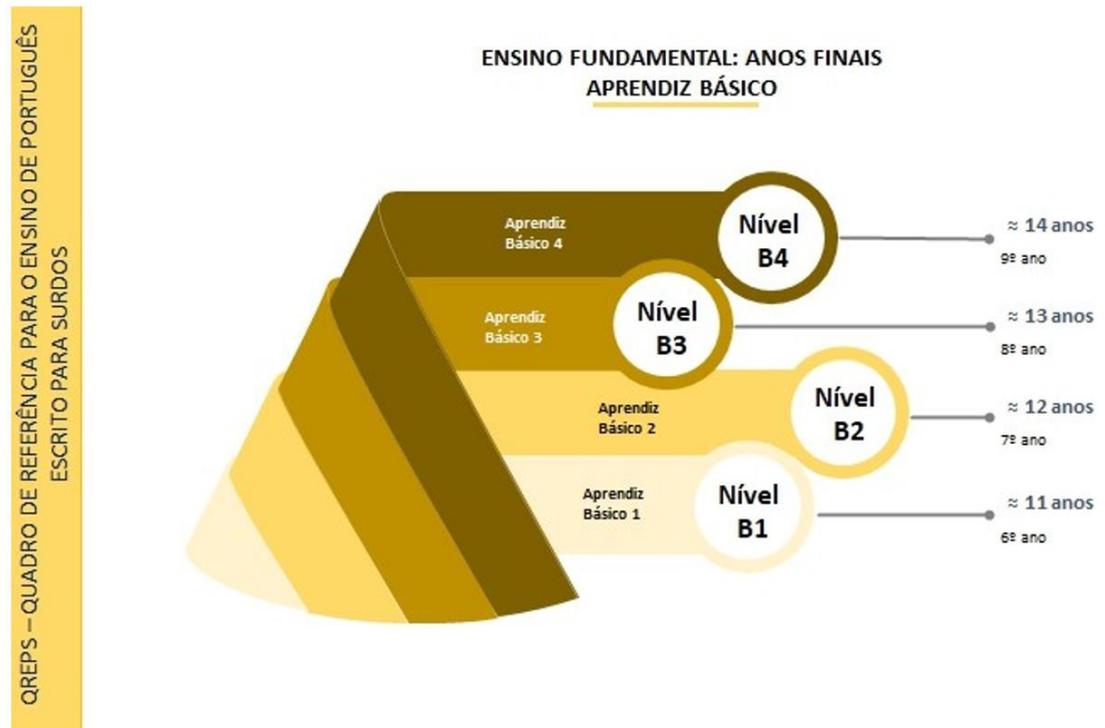


Caderno Introdutório, p.19

O CADERNO III (figura 15) apresenta a proposta curricular para o ensino de PSLS para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental (aproximadamente 11 a 14 anos de idade), com conteúdos distribuídos para o ensino durante um ano letivo, como previsto na legislação.

Nessa fase o quadro de referência indica que o aprendiz seria capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). Descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Figura 15 – Proposta PSLS – Anos Finais - EF

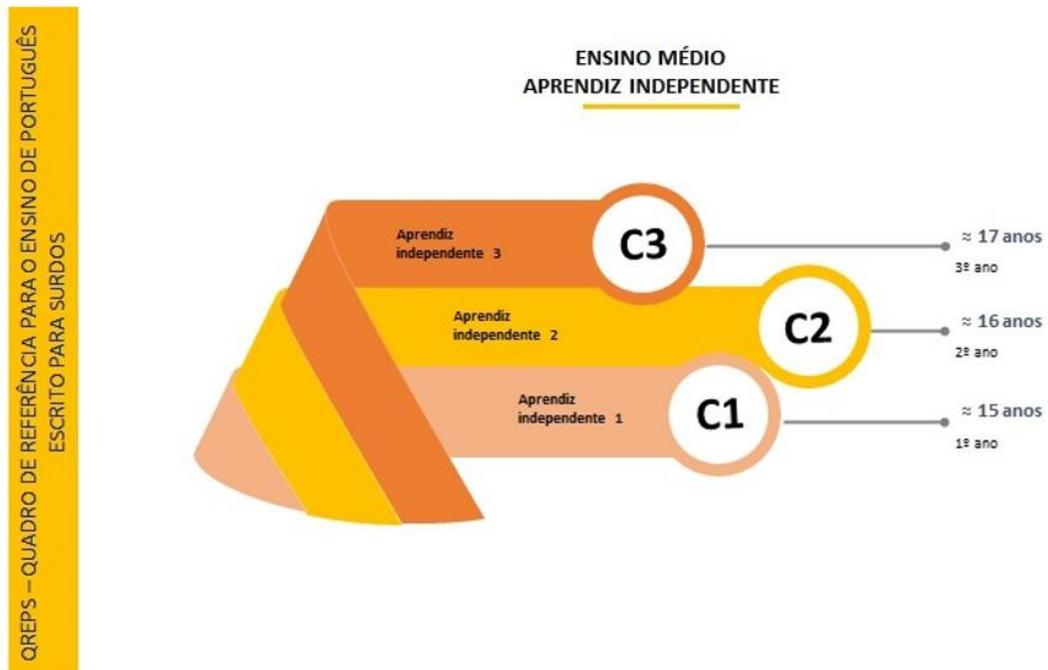


Caderno Introdutório, p.20

O CADERNO IV (figura 16) apresenta da proposta curricular para o ensino de PSLS para o Ensino Médio (aproximadamente 15 a 17 anos de idade), com conteúdos distribuídos para o ensino durante um ano letivo, como previsto na legislação.

Tendo por base o quadro de referência europeu, o estudante deveria ser capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). Deveria ainda ser capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade

Figura 16 – Proposta PSLS – Ensino Médio

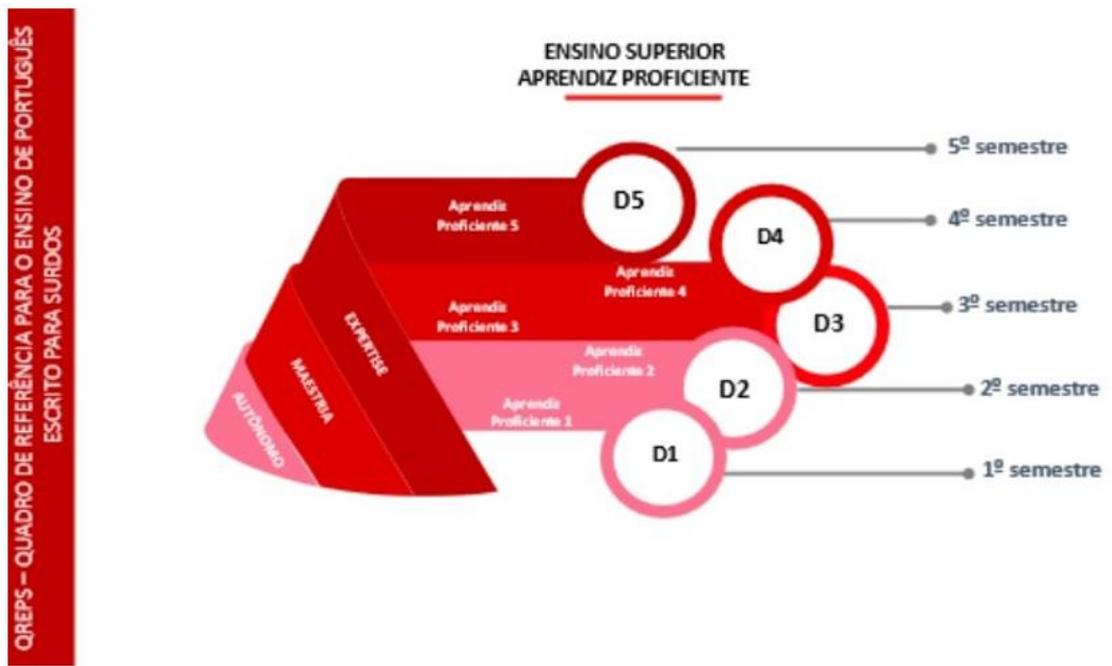


Caderno Introdutório, p.20

O CADERNO V (figura 17) contempla a proposta curricular para o ensino de PSLS para o Ensino Superior, com conteúdos distribuídos para o ensino durante um semestre letivo, como previsto na legislação.

Nessa fase, identificada na proposta do MEC como Aprendiz Proficiente (D1, D2, D3, D4, D5), o estudante deveria ser, conforme o quadro comum europeu, capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. Deveria apresentar a capacidade de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras; de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais; de se exprimir sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

Figura 17– Proposta PSLS – Ensino Superior



Caderno IV, p.20

Todos os níveis de ensino, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão organizados, na proposta de referenciais, em torno de Práticas de Linguagem Bilíngue em duas modalidades: leitura visual expressão escrita (figura 18). Estas, por sua vez, apresentam as competências gerais, as habilidades, os objetos do conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas.

Figura 18 – Práticas de Linguagem

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
-	-			
-	-			
-	-			

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
-	-			
-	-			
-	-			

Como nosso estudo busca avaliar a produção escrita dos estudantes surdos, destacamos, em especial, as competências e habilidades relacionadas à produção de narrativas, que são importantes para o desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão de histórias e textos narrativos em Língua Portuguesa.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta sugere que os estudantes surdos desenvolvam as seguintes habilidades na produção escrita:

- Escrever narrativas, contos e histórias com coerência e coesão, utilizando elementos básicos da narrativa, como enredo, personagens, tempo e espaço;
- Identificar e utilizar corretamente os elementos de coesão textual, tais como conectivos, pronomes, elipses e substituições, para garantir a fluência da escrita e a clareza da mensagem;
- Identificar e utilizar adequadamente as diferentes classes gramaticais, como substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e preposições, para construir frases e textos coerentes e significativos;
- Adequar o registro da escrita ao gênero textual, utilizando vocabulário adequado, estruturação sintática coerente e adequação ao contexto e ao público-alvo;
- Revisar e corrigir seus textos, identificando e corrigindo erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, para garantir a clareza e a coerência da mensagem.

No Ensino Médio, a proposta sugere a ampliação dessas competências e habilidades, bem como o desenvolvimento de novas, como:

- Escrever narrativas mais complexas, com tramas mais elaboradas e personagens mais bem construídos, utilizando recursos de estilo e linguagem, como figuras de linguagem, metáforas e analogias;
- Utilizar a linguagem escrita como forma de expressão pessoal, desenvolvendo textos narrativos que reflitam suas vivências e experiências pessoais, utilizando a escrita como forma de explorar e compreender o mundo ao seu redor;
- Utilizar a linguagem escrita para argumentar e defender ideias, produzindo textos narrativos que incorporem elementos argumentativos, tais como a apresentação de fatos, argumentos e contra-argumentos;
- Utilizar diferentes recursos e ferramentas digitais para produzir e compartilhar suas narrativas, explorando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para aprimorar a produção escrita e a interação social.

### **3.3 Bilinguismo e inclusão de estudantes surdos em turmas regulares**

Em virtude da política nacional de inclusão, estudantes surdos devem desenvolver sua formação em escolas nas quais todo o ensino é conduzido em língua

portuguesa, sem as adaptações curriculares necessárias que reconheçam sua singularidade linguística.

É importante ressaltar que, mesmo quando a presença de intérpretes é possível, nem sempre ela está disponível em número suficiente ou garantida. Esse desafio ressalta a complexidade da necessidade de considerar o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Por essa razão, é necessário repensar as práticas educacionais para garantir o acesso efetivo à educação para os estudantes surdos. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, documento internacional que trata do atendimento à diversidade e das necessidades especiais na área educacional, enfatiza que todos os alunos devem ser incluídos, independentemente de suas condições, garantindo que recebam um ensino de qualidade.

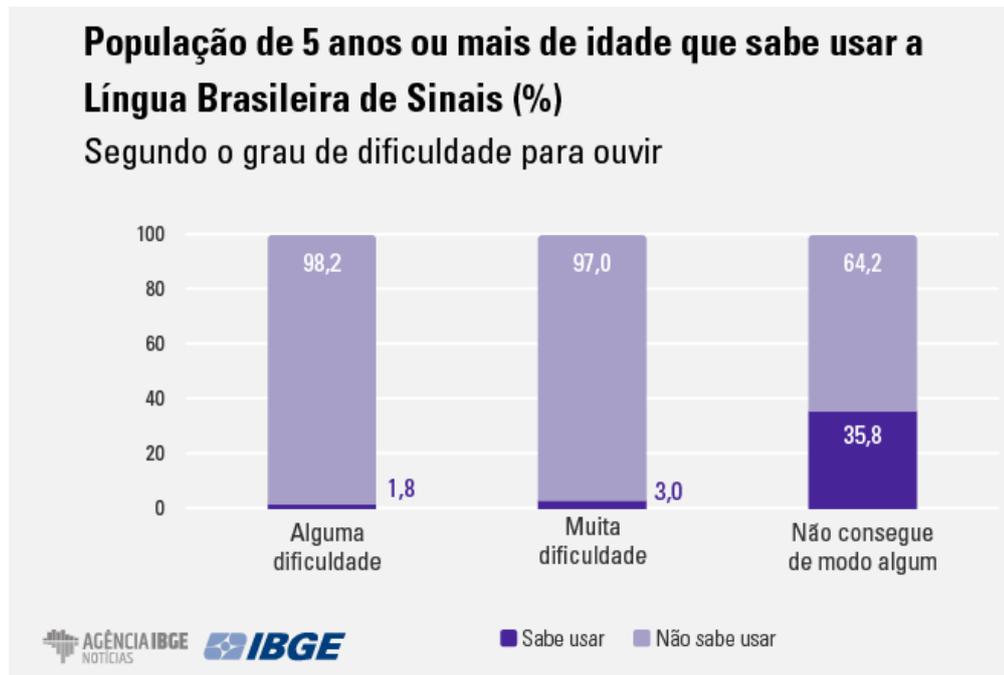
As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, P.18).

No caso do sujeito surdo, uma consideração fundamental está relacionada à questão da primeira língua, que, no contexto da inclusão escolar regular, muitas vezes apresenta dificuldades significativas. Em projetos bilíngues, pela especificidade do modelo, existe o pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem se baseia em operações linguísticas e metalinguísticas, nas quais a primeira língua, no caso do Brasil, a Libras, desempenha um papel crucial, mobilizando os sentidos e estratégias de aproximação com a segunda língua a ser aprendida. No entanto, essa abordagem pode se tornar um grande desafio para as crianças surdas.

O tamanho desse desafio é muito significativo, uma vez que dados estatísticos do IBGE (2010) revelam que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias de membros não surdos. Isso implica que a aquisição do português, como língua materna, se torna inviável devido à surdez, já que a exposição a essa língua é limitada. E isso leva a uma outra realidade: a falta de acesso à LIBRAS, que deveria ser a língua natural das pessoas surdas desde a infância.

Quando observamos ainda outro dado de 2019, da Pesquisa Nacional da Saúde – PNS, podemos afirmar que a maior parte das crianças surdas que chegam à escola, tanto em escolas inclusivas ou bilíngues, não tem a LIBRAS como sua primeira língua. Como podemos verificar no gráfico a seguir:

**Figura 19 – Dados da população surda sobre uso da Libras**



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde – PNS – 2019

É importante ressaltar que isso gera uma série de desafios significativos porque a aquisição da Libras é fundamental para mediar a relação da criança surda com o conhecimento durante seu processo de aprendizagem. A necessidade de aprender essa língua de sinais torna-se essencial para que a criança possa se comunicar, compreender e participar efetivamente das atividades escolares, o que, por sua vez, impacta seu desenvolvimento educacional e social. Portanto, a promoção do ensino e da aquisição da Libras desde os primeiros anos de escolarização é um elemento crucial para a inclusão e o sucesso educacional das crianças surdas.

A maioria dessas crianças não têm a oportunidade de aprender a língua de sinais, devido à falta de interlocutores surdos em sua fase inicial de desenvolvimento justamente porque nasceram num grupo familiar ouvinte. Como resultado, as interações familiares são restritas ao que a criança consegue compreender por meio de estímulos visuais e outras informações sensoriais disponíveis. Esse contexto muitas vezes leva ao desenvolvimento de sistemas gestuais de comunicação que não

possuem a complexidade simbólica de uma língua estruturada, como a Libras. Esses desafios destacam as dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas na busca por uma educação inclusiva e de qualidade.

Autores como Botelho (1998) e Lacerda (2000) destacam que o aluno surdo muitas vezes não compartilha uma língua com colegas e professores, colocando-o em desigualdade linguística na sala de aula. Isso pode resultar na falta de acesso a conhecimentos trabalhados em sala de aula, uma questão frequentemente negligenciada pelas práticas inclusivas.

Laplane (2004), destaca que a crença nos valores e princípios da educação inclusiva como promotora de instituições mais justas em relação à segregação é um discurso importante. No entanto, ela alerta que o movimento inclusivo não está isento de desafios, especialmente em contextos de desigualdade social, como o encontrado no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Portanto, a promoção da educação inclusiva exige uma análise crítica e uma compreensão das complexidades que envolvem essa abordagem.

(...) A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia e aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas. (Laplane, 2004, p. 17)

Como apontou a autora, e também demonstramos no capítulo sobre a realidade da inclusão no Brasil os números relativos à presença dos estudantes surdos na Educação Básica e no Ensino Superior. A realidade dos sistemas de ensino evidencia problemas que se encontram na fragilidade das iniciativas de inclusão, inviabilizadas, muitas vezes, pela marcante disparidade entre o discurso proclamado em atos normativos e a realidade da educação no Brasil, caracterizada em grande medida por classes lotadas, instalações físicas inadequadas e quadros docentes que frequentemente revelam carências em sua formação.

Essa forma de inclusão aparente, que não reconhece a realidade bilíngue dos surdos, gera desigualdades de cidadania na sociedade. Isso se reflete no elevado índice de evasão escolar entre estudantes surdos na educação básica, bem como na reduzida presença de surdos no ensino superior e nas grandes limitações de acesso

ao mercado de trabalho, entre outros indicadores de desenvolvimento humano que podem ser identificados.

Na esteira da BNCC, a Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 promulgou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), estabelecendo diretrizes e critérios para a implementação da BNCC e a elaboração dos currículos estaduais. No entanto, a BNCC não fornece orientações específicas para o ensino de português como segunda língua (L2) para surdos nas seções relacionadas à área de linguagens e à educação especial. Além disso, não detalha nenhuma metodologia específica para o ensino de português para surdos, apenas menciona essa necessidade

Segundo Santos (2014), a acessibilidade à comunicação e informação deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços, previstos no PPP da escola. A BNCC, por sua vez, apenas menciona que o aluno deverá ser capaz de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9).

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p. 65).

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 494).

Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, é fundamental levar em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil de 2018. A BNCC amplia a abordagem dos objetos de leitura, indo além dos gêneros impressos tradicionais já amplamente reconhecidos na educação, e incorpora gêneros que envolvem múltiplas semioses e mídias variadas. Além disso, reconhece as produções linguísticas geradas e divulgadas por meio das atuais tecnologias digitais de informação e comunicação.

Especificamente na etapa do 6º ao 9º ano, a BNCC elenca um total de 55 gêneros discursivos para serem abordados nas práticas de leitura, além de mencionar "gêneros literários e artísticos diversos" (BRASIL, 2018, p. 157). Adicionalmente, a BNCC estabelece um conjunto de 59 habilidades de leitura que os estudantes devem desenvolver ao longo dessa fase de ensino. Essas diretrizes evidenciam a diversidade e a amplitude do enfoque na prática da leitura, enriquecendo o panorama educacional da Língua Portuguesa.

A BNCC, enquanto documento normativo, em virtude de sua natureza, não tem a intenção de detalhar o modo como as práticas de linguagem devem ser concretamente conduzidas dentro da sala de aula. A responsabilidade pela elaboração de planos e pela tomada de decisões acerca da implementação dessas orientações recai sobre as redes escolares, as equipes pedagógicas e os professores. Embora isso proporcione uma margem de autonomia aos educadores, também apresenta o desafio substancial de interpretar o conteúdo de um documento que carece de uma explanação de suas bases teóricas.

Essa fragilidade do sistema se materializa, sobretudo, no aprendizado da criança surda, que deveria ocorrer pela perspectiva bilíngue, sendo a sua primeira língua – A Libras e a segunda, a Língua Portuguesa, É necessário analisar o que essa relação entre as duas línguas implica, pois

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira - a língua da criança Surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

O conhecimento e a aplicação desses conceitos linguísticos na educação é importante para que o Surdo se torne bilíngue. O aprendizado e o desenvolvimento acontecem de forma mais eficiente quando a Língua de Sinais é utilizada como L1. Essa é uma conquista importante na valorização da língua natural dos Surdos. Alguns professores acreditam que estão ensinando Português para seus alunos Surdos, porém, por falta de métodos apropriados, os alunos acabam não obtendo um bom aproveitamento na escola regular.

Ciente dessa grande dificuldade em termos de atender as necessidades dos sujeitos incluídos, precisamos considerar algo muito importante, um princípio metodológico fundamental: a alfabetização tradicional, que implica a associação entre letras e sons, contradiz o processo natural de aquisição da escrita pelos surdos, uma vez que pressupõe a capacidade de identificar letras e seus respectivos sons. Dado que os surdos não têm acesso a experiências auditivas ricas, que permitiriam discernir as nuances entre fonemas e grafemas, abordagens metodológicas baseadas na oralidade tornariam o processo de alfabetização praticamente inviável para eles (FERNANDES, 2006).

Nesse contexto, a proposta curricular apresentada em 2021 pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação de surdos assume uma abordagem que incorpora princípios fundamentais do ensino de uma segunda língua (L2) para o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem reconhece que a língua materna, no caso específico dos surdos, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Portanto, a proposta curricular se concentra na compreensão de que a Libras é a primeira língua dos surdos e a base essencial para sua construção de conhecimento.

Essa concepção não apenas valoriza a identidade linguística dos surdos, mas também proporciona uma perspectiva de ensino mais eficaz. Isso ocorre porque reconhece que a alfabetização tradicional, que depende da associação entre letras e sons, não se alinha com a experiência linguística dos surdos, que não têm acesso a experiências auditivas significativas. Portanto, a proposta curricular busca eliminar essa barreira, centrando-se na língua visual-espacial da Libras como ponto de partida para a alfabetização em Língua Portuguesa.

Essa abordagem reconhece que a Libras não é apenas uma língua de sinais, mas uma língua natural e completa, com sua própria estrutura e gramática. Ao considerar a Libras como a L1 (primeira língua), o currículo oferece aos estudantes surdos a oportunidade de desenvolver uma base linguística sólida em sua língua materna antes de abordar a Língua Portuguesa. Esse enfoque pode resultar em um processo de aprendizado mais eficaz e em um melhor desenvolvimento do letramento nas duas línguas, beneficiando assim o acesso dos surdos ao conhecimento e à participação plena na sociedade.

### 3.4 Sobre o letramento

Certamente, ao adentrar o universo do letramento, é imprescindível destacar a sua significativa presença e relevância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta diretriz, que orienta o processo educacional no Brasil, enfatiza a importância do letramento como um componente fundamental da formação dos estudantes, independentemente de suas singularidades linguísticas, culturais ou necessidades especiais.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC,2018. 67/68)

A BNCC, por sua própria natureza, coloca o letramento como uma habilidade central, reconhecendo-o como um conjunto de práticas que envolvem a leitura, a escrita e a compreensão de diferentes gêneros textuais. Ela promove a ideia de que o letramento é um processo que se estende por todas as áreas do conhecimento, não se limitando apenas à disciplina de Língua Portuguesa, mas permeando todo o currículo escolar.

Ao ressaltar o letramento como um dos pilares de formação, a BNCC destaca sua importância na capacitação dos estudantes para se tornarem cidadãos críticos, participativos e capazes de interagir e compreender o mundo que os cerca. Nesse contexto, o letramento se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, interpretação, análise e produção de textos, que são habilidades vitais para o sucesso acadêmico e profissional.

No contexto brasileiro, o termo "letramento" surgiu como um conceito amplamente discutido e apropriado por dois campos distintos a partir do final dos anos 1980 e da década de 1990: o campo da Linguística Aplicada e o campo da Educação. Segundo Moura (2008), os saberes relacionados ao conceito de letramento passaram a circular tanto no ambiente acadêmico quanto no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

Em relação à autoria da disseminação desse conceito, Soares (2002) argumenta que não foram as perspectivas antropológicas e históricas que inicialmente introduziram a palavra e o conceito de letramentos no contexto brasileiro.

O plural (**ao se referir ao título que deu ao tópico “Conceitos de Letramento”**), nesse subtítulo – conceitos –, explica-se pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. Entretanto, não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. (2002, p.144) (Grifo nosso)

Segundo Soares (2004), observamos uma progressiva, embora cautelosa, ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, passando do mero "saber ler e escrever" para a capacidade de "fazer uso da leitura e da escrita". Essa transição ilustra a interligação entre alfabetização e letramento, que, de acordo com a autora, não devem ser dissociados.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2004: 44).

Soares destaca a complexidade da relação entre alfabetização e letramento ao afirmar que a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por meio desses dois processos. A alfabetização envolve a aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto o letramento diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, integrando-se nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Dessa forma, a autora enfatiza que é um equívoco dissociar esses dois processos, pois são interdependentes e ocorrem concomitantemente.

A compreensão dessa interdependência é crucial, pois, uma vez que tanto a alfabetização quanto o letramento se consolidam na trajetória de aprendizagem, eles proporcionam a base necessária para que as produções e interpretações de textos se tornem progressivamente mais fluentes e refinadas. Dessa forma, a conexão entre esses dois processos é essencial para o aprofundamento do conhecimento em conteúdos diversos e complexos.

Ao refletir sobre a correlação entre a alfabetização e o letramento, (SOARES, 2004), defende que

Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004: 45).

Para Fernandes (2006), a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Sabemos que a experiência visual é uma forma importante de construção de conhecimento para o sujeito surdo, sendo essa experiência acarretada do contexto social que este se constitui. Trata-se de um processo complexo de comunicação intrapessoal com os meios externos, que são internalizados como símbolos e passam a ser usados como instrumentos de pensamento intrapessoal (FERNANDES, 2006), ou ocasionando-se em elemento auxiliar de construção de conceitos.

Para Lodi (2010) concepção de letramento não pode então ser restrita somente a aprendizagem da escrita como sendo uma representação da fala - prática que ainda prevalece em muitas instituições de ensino, como se apenas houvesse um tipo de letramento possível, pois ser letrado é participar ativamente em práticas discursivas por meio de materiais que nos circulam enquanto sociedade.

## 4 UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS

Este estudo se insere no contexto dos Estudos Linguísticos e Cognitivos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, que engloba mestrado e doutorado, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). A partir dessa perspectiva acadêmica, nosso foco de pesquisa será analisar em que medida o ensino atual de Língua Portuguesa tem contribuído para o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos, por meio da avaliação de textos narrativos produzidos por alunos de diferentes regiões geográficas e culturais. Nesse sentido, nossa pesquisa adotará o método do estudo de caso, um procedimento caracterizado por sua profundidade e análise intensiva das variáveis presentes nos casos investigados.

Em relação à ética na pesquisa, é importante destacar que todos os participantes envolvidos neste estudo foram convidados a participar voluntariamente e tiveram a oportunidade de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Isso demonstra nosso compromisso em respeitar os princípios éticos que regem a pesquisa científica, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes e assegurando que nossos procedimentos de coleta, análise e apresentação dos dados estejam alinhados com as diretrizes éticas.

Este capítulo da metodologia norteia nossa pesquisa, fornecendo uma estrutura coerente para alcançar nossos objetivos. Com base no método do estudo de caso, combinado com uma pesquisa bibliográfica detalhada e a aplicação de rigor científico e ética em todas as etapas da pesquisa, propomo-nos o desafio, mas também criamos a oportunidade de aprofundar na compreensão do letramento de estudantes surdos no contexto do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Essa pesquisa gera a possibilidade de ampliar nosso entendimento sobre fenômenos e questões que envolvem a complexa relação entre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos.

## 4.1 Inquietações

A educação de estudantes surdos é um tema relevante e desafiador no contexto educacional brasileiro. O desenvolvimento do letramento desses estudantes é crucial para que possam participar ativamente na sociedade e no mercado de trabalho. Nesse contexto, esta dissertação de mestrado visa aprofundar o entendimento sobre o papel da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) no processo de letramento de estudantes surdos. Para alcançar esse propósito, a pesquisa se propõe a abordar quatro objetivos que abrangem desde a análise do ensino de Língua Portuguesa até a avaliação da legislação e políticas educacionais vigentes. Esses objetivos têm como foco central a compreensão do atual cenário da educação inclusiva para estudantes surdos e o desenvolvimento do letramento nesse contexto, oferecendo subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e reflexão e problematização sobre políticas educacionais voltadas a esse público.

1. Identificar e avaliar a legislação brasileira relacionada à inclusão no sistema educacional, com ênfase nas políticas de educação inclusiva para estudantes surdos.
2. Realizar um levantamento consistente de dados estatísticos relativos à inclusão de estudantes surdos no sistema de ensino, visando a compreender o panorama atual e identificar possíveis lacunas.
3. Explorar a relação entre Libras, ensino de Língua Portuguesa/L2 e letramento no contexto da educação bilíngue e inclusiva, enfocando como esses processos se entrelaçam e influenciam o desenvolvimento dos estudantes surdos.
4. Avaliar a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, em busca de identificar seus pontos fortes e limitações, com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática pedagógica e do letramento de estudantes surdos no Brasil.

## 4.2 Caracterização do Corpus

Segundo MYNAYO (2014), o corpus da pesquisa refere-se ainda à coleta de dados, que são as evidências da realidade, que permitirão avaliar os fatos reais, a partir das amostras coletadas, as quais irão colaborar na composição do texto.

Assim, o corpus de nosso trabalho está constituído pela legislação relativa à inclusão de pessoas com deficiência, em especial nos sistemas de ensino, bem como normas e diretrizes.

Para coletar informações da realidade do letramento de estudantes surdos, optamos pela formação de dois grupos para realizar um estudo, que envolveu dois grupos de estudantes surdos. O grupo 1, constituído de alunos de uma escola pública estadual do município de Santa Cruz do Sul, ou outro grupo formado de forma diferenciada, mas com unidade geográfica, pois todos são da região de um mesmo município do estado do Ceará.

Dado o número limitado de alunos surdos, a escolha dos grupos foi baseada na totalidade dos matriculados, no caso do Grupo,) e adesão individual, no caso do Grupo 2. O Grupo 1 constituiu-se de estudantes matriculados em uma mesma escola inclusiva, que oferece turmas bilíngues no Fundamental Anos Finais e turmas regulares com inclusão de alunos surdos. No Grupo 1, fizeram parte 4 alunos do Ensino Médio e 3 do Ensino Fundamental. No Grupo 2, tivemos a participação de cinco estudantes.

É fundamental explicar por que optamos por trabalhar com esses dois grupos específicos. O primeiro grupo, composto por estudantes de uma escola que é referência em práticas inclusivas para alunos surdos, foi escolhido por diversos motivos. Primeiramente, essa escola é reconhecida pela sua excelência no atendimento a estudantes surdos, o que a torna um ambiente privilegiado para a realização do estudo de caso. Além disso, essa instituição está localizada na mesma cidade onde se encontra a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), onde esta pesquisa está sendo conduzida, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado e Doutorado. A proximidade geográfica entre a escola e a universidade facilita a logística de nossa pesquisa e permite uma interação mais eficaz com os participantes desse grupo.

O segundo grupo é composto por estudantes de outras escolas no Ceará, localizadas nos municípios de Crateús, Croatá e Ipu, onde o pesquisador atua como docente e intérprete de Libras. A escolha desse grupo se baseia na conexão pessoal do pesquisador com essa comunidade escolar, o que facilita o acesso e a coleta de dados. Sendo docente e intérprete de Libras nessa região, o pesquisador estabeleceu laços estreitos com os estudantes surdos, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas experiências e desafios no contexto do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

A seleção desses dois grupos representa um componente importante da nossa pesquisa, permitindo-nos uma visão mais próxima da realidade desses estudantes e o levantamento de dados relativos ao desenvolvimento do letramento.

#### **4.3 Descrição da metodologia**

O método do estudo de caso se mostra particularmente apropriado para a pesquisa em questão, que visa aprofundar a compreensão do papel da Língua Portuguesa L2 no desenvolvimento do letramento por estudantes surdos. Ao focar em casos concretos e específicos, esse método nos proporciona uma visão mais específica do desenvolvimento do letramento desses estudantes surdos, permitindo a identificação de características comuns a todos os casos, bem como diferenças que possam surgir. Assim, o método de estudo de caso mostra-se bastante adequado para atingirmos os objetivos desta pesquisa, que busca contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e políticas de inclusão no contexto educacional de estudantes surdos.

A pesquisa bibliográfica se apresenta como uma estratégia fundamental para esta pesquisa, que tem como objetivo explorar a relação entre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e o desenvolvimento do letramento de estudantes surdos.

Para May (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Portanto, esse é um dos métodos de pesquisa que serve como

embasamento para todos os assuntos pesquisados, analisando variáveis que o problema possa ter, comparando as opiniões e teses de diferentes autores que falem sobre o mesmo assunto.

#### **4.4 Procedimentos**

Como primeiro movimento, nossa pesquisa envolveu uma análise abrangente de toda a legislação vigente no país, incluindo leis, normas, decretos, diretrizes, instruções normativas e outros documentos relacionados ao direito à inclusão de pessoas com deficiência. O objetivo desse levantamento foi buscar entender a evolução das concepções e dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil na esfera normativa

O levantamento e organização da legislação revelou importantes marcos legais e mudanças significativas na abordagem da inclusão ao longo do tempo. Isso incluiu a promulgação de leis que garantiram direitos fundamentais, como a acessibilidade, o atendimento educacional especializado e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Também permitiu identificar como o país avançou na promoção de políticas públicas voltadas para a inclusão e a garantia de direitos. Nesse sentido, definimos a necessidade de levantar toda a legislação existente sobre inclusão no Brasil, para que se viabilizasse uma visão consistente do aparato normativo e suas implicações.

Além da análise da legislação, a pesquisa envolveu a revisão da literatura relacionada ao tema, incluindo estudos, pesquisas e documentos que abordam a evolução das concepções de inclusão e as práticas de inclusão no contexto brasileiro, as concepções do sobre ensino de Libras, de Língua Portuguesa como L2, leitura e letramento.

Num segundo momento, aplicamos aos integrantes dos dois grupos um questionário impresso para o levantamento sociocultural. Algumas questões permitiram respostas múltiplas, o que enriqueceu nossa coleta de dados. Uma vez que todos os questionários foram preenchidos, realizamos a transcrição das informações para a plataforma do Google Forms. Essa mudança de formato (do impresso para o formulário automatizado) possibilitou não apenas a organização dos

dados, mas também a geração de gráficos que auxiliaram na análise e visualização das informações.

Esse formato de questionário com seleção de respostas múltiplas permite que os participantes escolham todas as opções que se apliquem às suas respostas, tornando-o adequado para situações em que as respostas não são exclusivas. Isso oferece flexibilidade aos respondentes e permite ao pesquisador captar nuances nas respostas.

Entender o contexto socioeconômico dos estudantes surdos é crucial, uma vez que fatores socioeconômicos podem impactar significativamente suas experiências educacionais. Informações sobre o nível de renda, condições de acesso a recursos financeiros podem revelar desafios e oportunidades específicas que esses estudantes enfrentam. Por exemplo, um estudante surdo de uma família com recursos limitados pode ter menos acesso a serviços de apoio ou recursos educacionais especializados, a meios culturais, livros.

Além disso, o histórico de Aquisição de Libras: A Língua de Sinais Brasileira (Libras) desempenha um papel crucial na vida de estudantes surdos, pois é frequentemente sua primeira língua. Compreender quando e de que modo esses estudantes tiveram contato com a Libras é essencial para avaliar seu domínio linguístico. Além disso, a aquisição precoce da Libras está relacionada a um melhor desempenho no letramento, pois a linguagem é fundamental para a compreensão de qualquer idioma escrito.

Ao coletar dados sobre esses aspectos, podemos qualificar nossa abordagem, adaptar estratégias de análise dos dados e produzir um conjunto de dados que auxiliem a compreender como ocorre o processo de letramento para esses estudantes surdos

No terceiro momento da pesquisa, ocorreu a fase de estudo de caso, que envolveu diretamente os participantes da pesquisa. Cada um dos respondentes foi convidado a participar da produção de um texto narrativo. Especificamente, foi solicitado a eles que elaborassem uma história policial, cuja trama se desencadeava a partir de um bilhete fictício que continha um pedido de resgate em um cenário de sequestro realizado.

Essa etapa da pesquisa tinha como objetivo avaliar o grau de domínio da produção escrita dos participantes, especialmente em relação a um dos gêneros textuais mais presentes no ambiente escolar: a narrativa ficcional e criativa. A escolha de um gênero textual desafiador, como a história policial, permitiu uma análise mais detalhada e alinhada a um de nossos objetivos: avaliar as habilidades de escrita dos sujeitos, uma vez que envolvia a criação de personagens, enredo, suspense e resolução de problemas, elementos característicos desse tipo de narrativa.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Inicialmente, são apresentados os dados coletados por meio do questionário. Aqui, avaliamos as informações socioeconômicas e culturais dos participantes. Conhecemos suas origens geográficas, seus percursos educacionais e os recursos de letramento aos quais têm acesso. Esse retrato inicial é essencial para contextualizar as análises que se seguirão.

A análise dos dados foi conduzida com uma abordagem envolvendo tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. Ao examinar de forma mais detalhada os aspectos quantitativos, tornou-se evidente que as informações obtidas, ao caracterizar os participantes do grupo, forneceram elementos essenciais para a compreensão dos resultados das produções escritas, especialmente no contexto da narrativa solicitada durante a aplicação da proposta de escrita criativa. Essa análise quantitativa permitiu uma visão mais completa dos participantes, o que por sua vez enriqueceu nossa compreensão das narrativas geradas e das influências que esses fatores exercem sobre elas.

### **5.1 Sobre os dados obtidos com o questionário**

A coleta de dados para este estudo envolveu a aplicação de um questionário que abordou informações sociais, econômicas, culturais e práticas de letramento. Todos os participantes envolvidos no estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar voluntariamente da pesquisa.

A aplicação do instrumento ocorreu em dois momentos distintos, com os dois grupos escolhidos como participantes do estudo de caso. No segundo semestre de 2022, o questionário foi aplicado aos 5 alunos do Ceará, e em junho de 2023, o mesmo questionário foi aplicado junto ao grupo de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul.

O questionário permitiu uma compreensão mais objetiva do contexto social, econômico e cultural dos participantes. Isso incluiu informações sobre sua origem geográfica, histórico educacional, acesso a recursos e experiências de letramento.

Esses são importantes para contextualizar as práticas de leitura e escrita dos participantes.

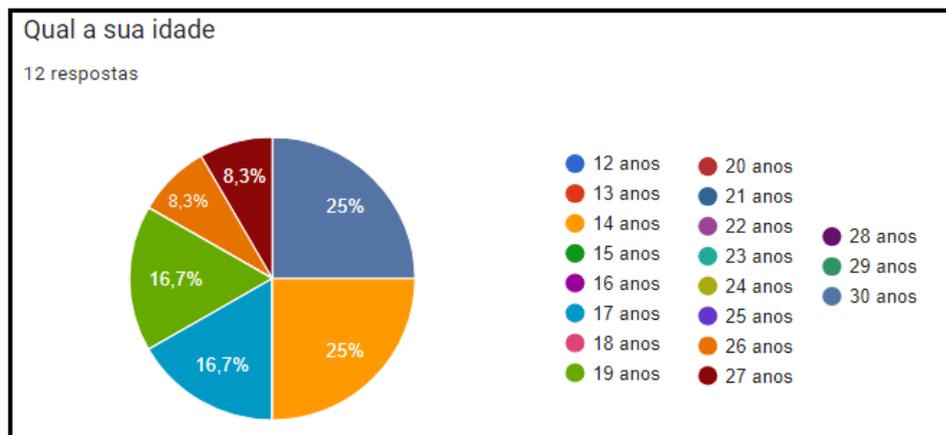
Ao coletar informações individualizadas sobre as experiências e práticas de leitura e escrita dos participantes, o questionário ajudou a identificar variáveis que poderiam influenciar a atividade de produção escrita. Isso incluiu fatores como o ambiente familiar, o acesso a materiais de leitura, as preferências de leitura e escrita e os desafios percebidos.

### 5.1.1 Análise dos dados

#### a) Quanto à faixa etária

Os dados sobre a faixa etária dos estudantes surdos envolvidos na pesquisa revelam uma diversidade de idades, o que é característico da realidade dos estudantes surdos no Brasil, conforme dados do Censo da Educação (INEP, 2023). Essa diversidade etária pode ser atribuída a vários fatores, como atrasos no processo educacional, retomada dos estudos em diferentes momentos da vida e diferentes trajetórias educacionais.

**Gráfico 1 - Quanto à faixa etária**



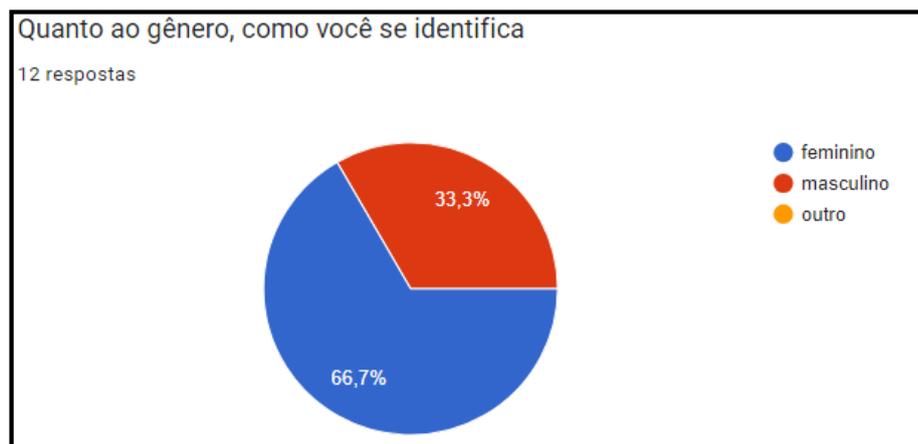
A presença de estudantes com idades entre 14 e 30 anos demonstra que a pesquisa abrange estudantes em diferentes estágios de suas vidas e processos educacionais. Isso é relevante, pois permite uma compreensão mais completa das experiências de letramento ao longo do tempo e das possíveis influências dessas experiências na proficiência da língua portuguesa como segunda língua.

A diversidade etária dos participantes também sugere a importância de abordagens educacionais inclusivas que atendam às necessidades de estudantes surdos em todas as fases da vida e que possibilitem a construção de trajetórias educacionais bem-sucedidas, independentemente da idade. Portanto, esses dados destacam a necessidade de considerar estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas para atender a esse público diverso e garantir que todos tenham oportunidades igualitárias de desenvolver o letramento em língua portuguesa.

### **b) Quanto ao gênero**

Os dados socioculturais coletados por meio do questionário revelam uma distribuição de gênero entre os respondentes, indicando que 4 dos estudantes surdos identificam-se como do gênero masculino, enquanto 8 identificam-se como do gênero feminino. Essa informação é relevante para compreender a diversidade dos participantes do estudo, uma vez que demonstra uma variação nas identidades de gênero entre os estudantes surdos de diferentes idades. Isso pode ser útil para análises e considerações posteriores no contexto do estudo, levando em conta possíveis influências ou desafios específicos relacionados ao gênero na educação e no desenvolvimento do letramento desses alunos.

**Gráfico 2 -Quanto ao gênero**



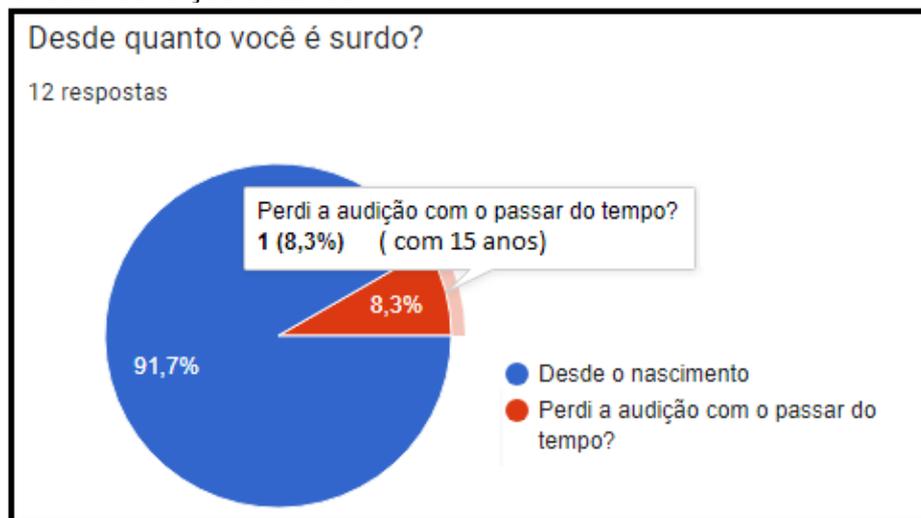
Elaborado pelo autor com Google Forms.

### **c) A condição de surdez**

Com base nas respostas dos respondentes, pode-se observar que a grande maioria (11 dos 12) dos estudantes surdos relatou que sua surdez está presente

desde o nascimento. No entanto, um dos participantes informou que se tornou surdo a partir dos 15 anos de idade. Essa informação é relevante para entender a diversidade de experiências e origens da surdez entre os estudantes surdos envolvidos na pesquisa. Aqueles que nasceram surdos provavelmente tiveram uma trajetória linguística diferente daquele que perdeu a audição posteriormente, o que pode influenciar o processo de letramento e o uso da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em suas vidas. Portanto, essa informação sobre o momento em que a surdez se manifestou pode ser útil para análises posteriores relacionadas ao desenvolvimento do letramento entre esses grupos. Os dados levantados no questionário comprovam as estatísticas, da Pesquisa Nacional da Saúde – PNS (2019) já referidas quando caracterizamos a realidade de inclusão de surdos.

**Gráfico 3 -Condição de surdez**



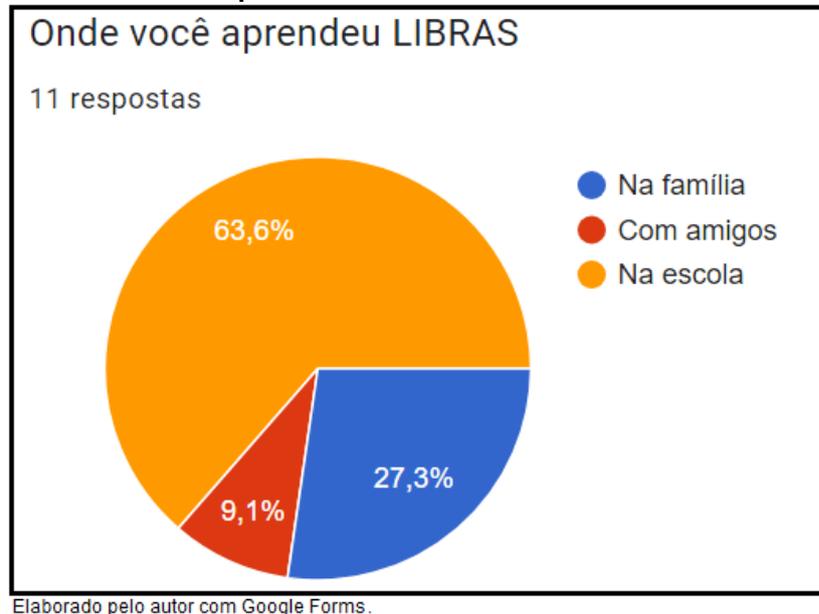
Elaborado pelo autor com Google Forms.

#### **d) Sobre aprendizado da LIBRAS**

Com base nas respostas dos estudantes surdos, pode-se observar que a maioria deles (8 dos 12) aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola. Isso sugere que a escola desempenhou um papel importante na aquisição da Libras como primeira língua para esses estudantes. No entanto, três deles relataram que aprenderam a Libras na família. Essa diversidade nas experiências de aprendizado da Libras é relevante, pois a aquisição da Libras como primeira língua é fundamental para o desenvolvimento do letramento e da linguagem. O ambiente familiar desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico, e essas diferenças nas origens de aprendizado podem influenciar a proficiência na língua e o processo de

letramento. Portanto, essa informação sobre a origem do aprendizado da Libras é importante para compreender as experiências linguísticas e culturais dos estudantes surdos envolvidos na pesquisa.

**Gráfico 4 - Sobre o aprendizado de Libras**



É importante observar que apenas 8 dos estudantes surdos terem aprendido Libras apenas a partir do momento em que foram para a escola também indica um contato tardio com a língua. O contato tardio com a Libras é relevante, pois a maioria dos pesquisadores e especialistas em educação de surdos recomenda que a exposição à língua de sinais ocorra desde cedo, idealmente no período da primeira infância. Esse período inicial é crítico para o desenvolvimento linguístico, uma vez que as crianças têm uma capacidade natural de adquirir línguas com facilidade durante os primeiros anos de vida.

Conforme Quadros (1997), a criança surda no Brasil deve ter a Libras como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Essa conclusão se baseia na natureza inerentemente visual da Libras e nas dificuldades que as pessoas surdas enfrentam ao adquirir uma língua oral. Segundo a autora, as razões para essa afirmação estão vinculadas ao processo de aquisição dessas línguas, levando em consideração a condição física das pessoas surdas: a surdez. Qualquer língua oral exigiria procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda.

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve

ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Portanto, o fato de 8 estudantes terem iniciado seu contato com a Libras somente na escola é um aspecto importante a ser considerado na pesquisa, já que esse contato tardio pode influenciar o desenvolvimento linguístico e o letramento desses estudantes. Essa informação destaca a necessidade de investigar como o contato tardio com a Libras afeta o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa por estudantes surdos.

Quando um dos estudantes declarou que aprendeu Libras a partir dos 15 anos, isso indica que ele teve contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tardiamente, em comparação com a maioria dos outros participantes, que alegaram ter aprendido desde o nascimento. O fato de ter tido contato com a Libras em uma idade mais avançada pode ter impacto em sua proficiência e habilidades linguísticas em Libras. O aprendizado de uma língua de sinais após a infância pode ser desafiador, uma vez que a aquisição linguística tende a ser mais eficaz durante os primeiros anos de vida. Portanto, essa informação destaca a importância de considerar a idade de início do contato com a Libras ao analisar as experiências e o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

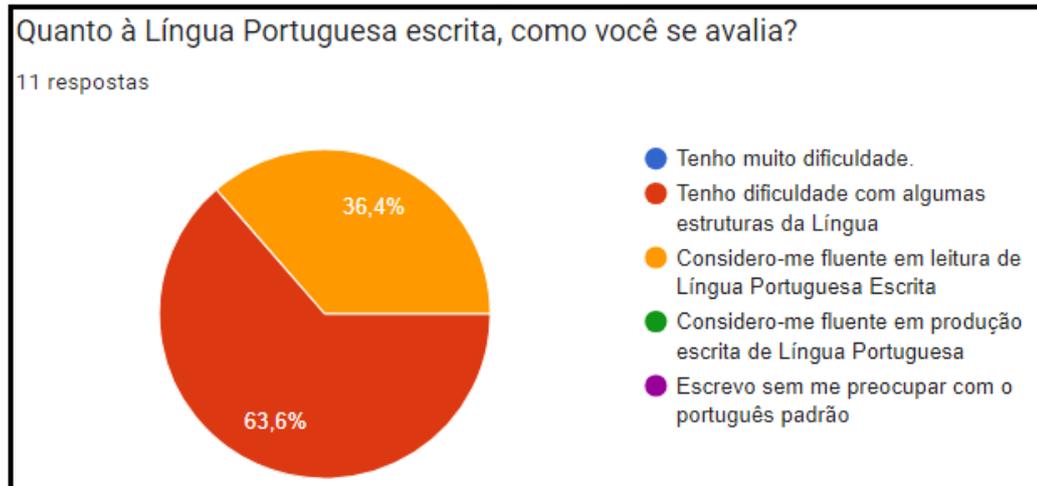
#### **e) Quanto ao domínio da Língua Portuguesa.**

Com base nas respostas fornecidas pelos estudantes surdos, pode-se observar que 4 deles consideram-se fluentes em leitura de Língua Portuguesa escrita, o que significa que se sentem à vontade para ler textos em Língua Portuguesa. Por outro lado, 8 estudantes declaram que têm dificuldade com algumas estruturas da língua, o que sugere que enfrentam desafios específicos no que diz respeito à compreensão da Língua Portuguesa escrita.

Essas respostas destacam a variabilidade no domínio da Língua Portuguesa escrita entre os estudantes surdos, o que pode ser influenciado por vários fatores, como a idade de início da exposição à língua, a qualidade do ensino, o uso da Libras

como primeira língua, entre outros. Essa variação é relevante para a pesquisa, pois permite investigar como o grau de proficiência em Língua Portuguesa afeta o desenvolvimento do letramento desses estudantes e identificar as áreas em que podem precisar de apoio específico.

**Gráfico 5 - Quanto ao domínio de Língua Portuguesa**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

A não escolha da alternativa "d) considero-me fluente em produção escrita de Língua Portuguesa" por nenhum dos estudantes surdos pode indicar que nenhum deles se sente plenamente à vontade ou totalmente fluente na produção escrita em Língua Portuguesa. Isso sugere que todos eles enfrentam algum grau de dificuldade ao produzir textos escritos em Língua Portuguesa.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que, para efetivamente ensinar português a surdos, é essencial que a língua de sinais seja adquirida. Esse pré-requisito permite estabelecer uma relação entre a aquisição e a aprendizagem, onde cada língua desempenha seus respectivos papéis e valores sociais. As autoras observam que, na realidade brasileira, frequentemente se ensina o português antes de a criança adquirir a Libras. Elas enfatizam a importância de garantir a aquisição natural da Libras como um passo fundamental para conduzir um ensino sistemático da L2. Isso ressalta a necessidade desse processo, tornando o português, por excelência, uma segunda língua para pessoas surdas.

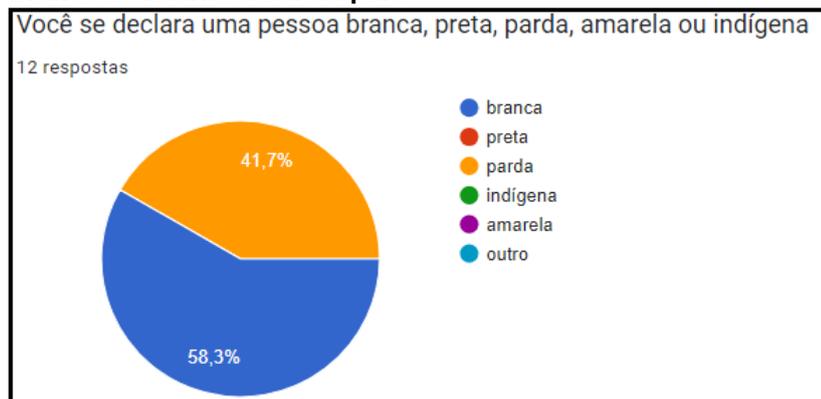
Essa informação é importante porque destaca os desafios que os estudantes surdos enfrentam em relação à produção escrita em Língua Portuguesa. A não escolha dessa opção por nenhum dos participantes pode indicar a necessidade de oferecer apoio adicional e estratégias de ensino específicas para o desenvolvimento da proficiência na produção escrita em Língua Portuguesa a esse grupo de estudantes.

Além disso, essa observação pode ser um indicativo das lacunas no sistema educacional em relação ao ensino da produção escrita em Língua Portuguesa para estudantes surdos, destacando a importância de pesquisas e intervenções voltadas para a melhoria da educação inclusiva e do letramento desses estudantes.

#### f) Quanto à cor da pele

A informação sobre a cor da pele dos estudantes surdos, com 5 se declarando pardos ou mulatos e 7 como brancos, traz um elemento importante para a análise da pesquisa, principalmente considerando o contexto do estudo. A diversidade racial e étnica é um aspecto relevante em qualquer análise sociocultural, incluindo a educação inclusiva.

**Gráfico 6 - Quanto à cor da pele**



No contexto educacional, as questões de raça e etnia podem influenciar o acesso a oportunidades educacionais, as interações em sala de aula, o desenvolvimento do letramento e a forma como os estudantes são tratados pelos professores e colegas. Portanto, a diferença na autodeclaração da cor da pele entre os estudantes surdos pode indicar que a pesquisa precisa levar em consideração

possíveis fatores associados à raça e etnia que podem influenciar a experiência educacional desses estudantes.

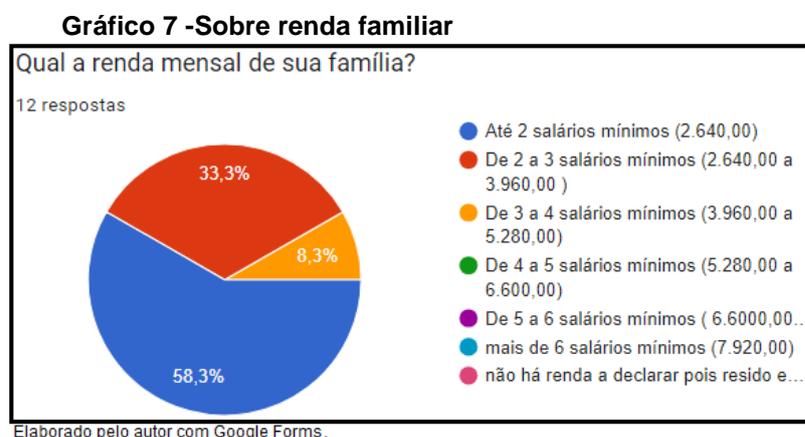
A análise dos dados coletados, considerando a diferença na autodeclaração da cor da pele, pode auxiliar no levantamento sobre as disparidades educacionais, se existirem, que possam estar relacionadas a fatores raciais ou étnicos, uma vez que

As relações de gênero são uma questão social; a discriminação contra o portador de deficiência é uma questão social; a discriminação contra o negro é uma questão social. Ora, o social tem nome e endereço. Não podemos diluir, retirar o nome, a religião e o sexo e aplicar uma solução química. O problema social tem de ser atacado especificamente. (MUNANGA. 2004, p.54)

Portanto, essa informação sobre raça dos estudantes surdos fornece um elemento importante para a análise sociocultural e pode ser relevante para a compreensão mais aprofundada das experiências e desafios desses estudantes no contexto da educação inclusiva.

#### g) Sobre a renda familiar

A informação sobre a renda familiar dos estudantes surdos é relevante e pode fornecer elementos adicionais sobre o contexto socioeconômico em que esses estudantes estão inseridos. Nesse caso, a distribuição da renda familiar entre os respondentes mostra uma maioria significativa com renda de até dois salários mínimos, com 7 dos 12 estudantes se enquadrando nessa categoria. Além disso, 4 estudantes têm uma renda familiar na faixa de 2 a 3 salários mínimos, e apenas 1 estudante relata uma renda familiar na faixa de 3 a 4 salários mínimos.



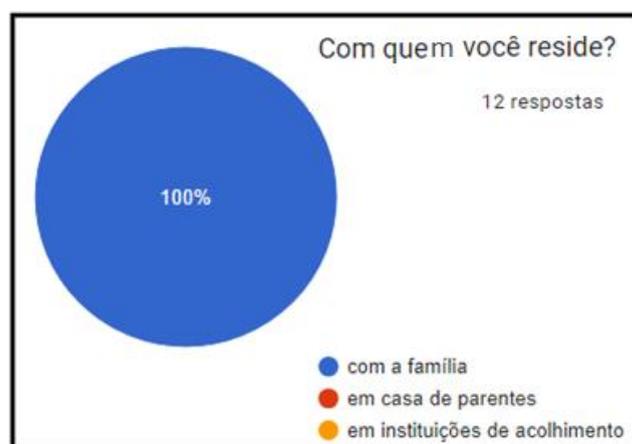
Esses dados sobre a renda familiar são importantes para a análise sociocultural da pesquisa, pois podem estar relacionados a fatores como acesso a recursos, qualidade da educação e oportunidades educacionais. Estudantes com menor renda familiar enfrentam desafios adicionais na busca de uma educação de qualidade, incluindo acesso a materiais educacionais, suporte adicional e outras necessidades que podem influenciar seu desenvolvimento.

Portanto, esses dados sobre a renda familiar, juntamente com outras informações socioculturais, podem nos ajudar a compreender melhor as complexidades da inclusão de estudantes surdos, considerando fatores socioeconômicos que desempenham um papel importante no processo de inclusão.

#### **h) Sobre com que reside e tipo de habitação.**

Os dados que indicam que todos os estudantes surdos pesquisados residem com suas famílias são relevantes para compreender o contexto familiar em que esses estudantes estão inseridos. A convivência com a família é uma parte importante da vida de qualquer estudante, e no caso de estudantes surdos, essa relação pode ser ainda mais crucial devido à necessidade de comunicação e apoio.

**Gráfico 8 -Sobre com que reside.**

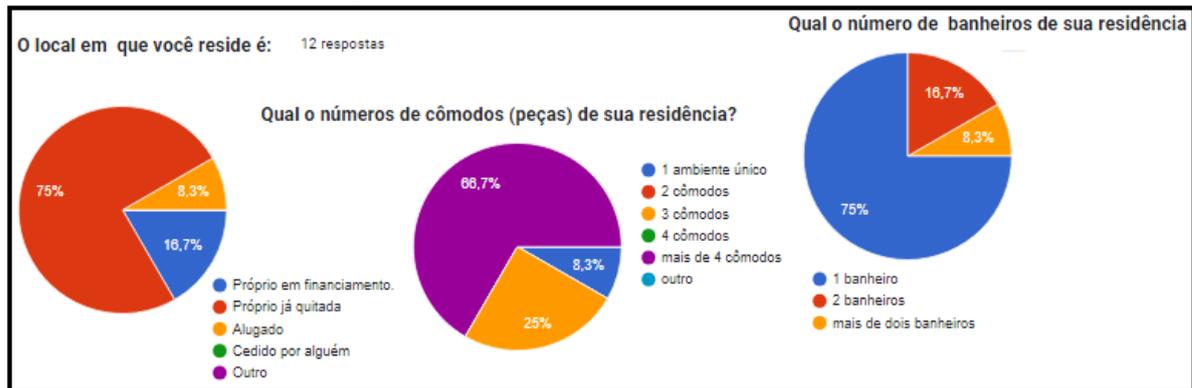


Elaborado pelo autor com Google Forms

Além disso, a informação sobre o tipo de imóvel em que residem os estudantes surdos também é relevante, uma vez que demonstra as condições de

moradia desses estudantes. A maioria dos estudantes reside em imóveis próprios, sendo que alguns deles têm financiamento em andamento, enquanto outros já quitaram seus imóveis. Isso pode indicar estabilidade residencial e, possivelmente, maior segurança em termos de moradia.

**Gráfico 9 - Sobre tipo de habitação**

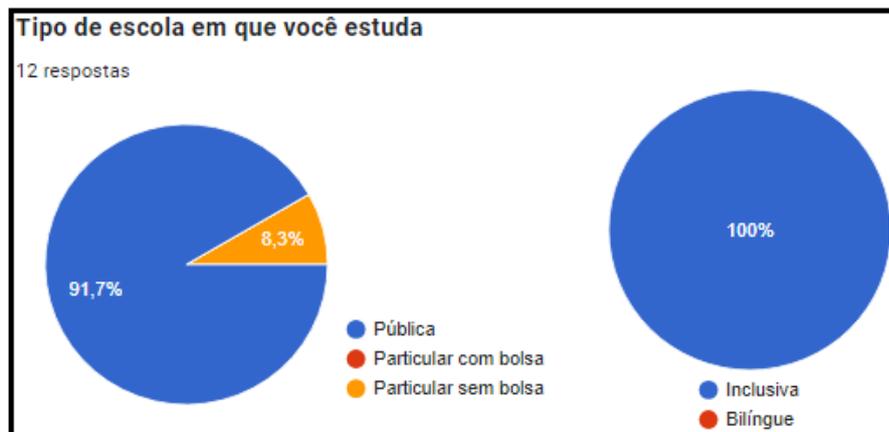


Elaborado pelo autor com Google Forms.

### i) Quanto à vinculação jurídica da mantenedora e tipo de escola/classe.

Os dados relacionados à vinculação jurídica da mantenedora e ao tipo de escola/classe frequentada pelos estudantes surdos são fundamentais para entender o contexto educacional em que eles estão inseridos.

**Gráfico 10 – Quanto à mantenedora da escola**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

É relevante observar que a maior parte dos estudantes (11 dos 12) está matriculada em escolas públicas, o que reflete a predominância da escola pública no

contexto da inclusão educacional brasileiro. Os dados revelam que a grande maioria das matrículas no campo da Educação Especial está concentrada em classes regulares, onde os estudantes são incluídos. Esse resultado é ratificado pelo Censo de Educação 2022, disponibilizado pelo Inep, quando observa todo o segmento, inclusive entre os estudantes que fazem parte do grupo de surdez, deficiência auditiva ou surdocegueira. Nesse caso, a maioria está matriculada em classes regulares, totalizando 55.314 alunos, enquanto apenas 6.280 estão em escolas que oferecem classes exclusivas.

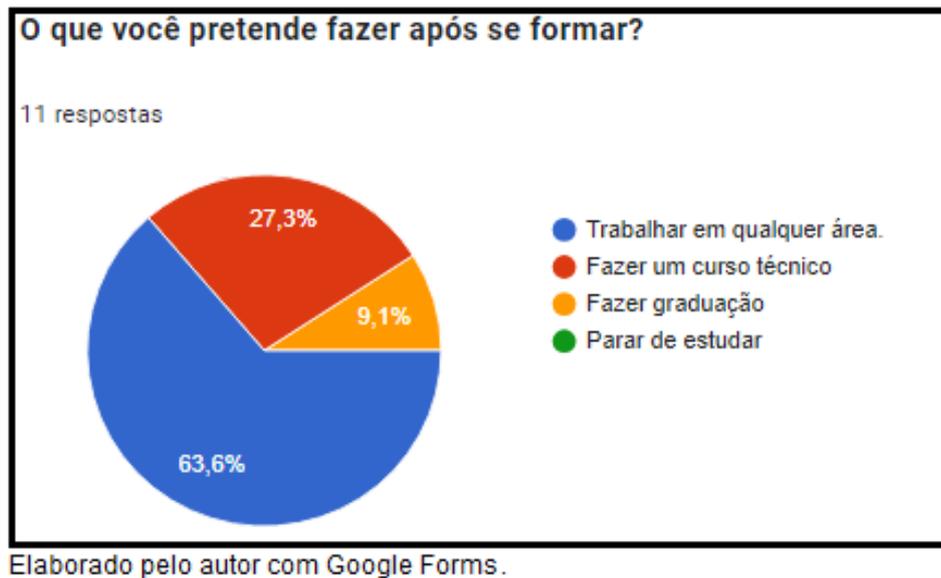
Tal cenário ilustra os desafios existentes na promoção de práticas inclusivas em diversos contextos educacionais, enfatizando a necessidade de mais discussões e ações voltadas para tornar o sistema educacional mais acessível e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica.

#### **j) Sobre o que fazer após o Ensino Médio?**

A diversidade de respostas dos estudantes surdos sobre suas perspectivas após o ensino médio reflete a variedade de trajetórias e aspirações individuais. Demonstra, no entanto, fala de perspectivas de continuação da formação e até desânimo pelo modo como têm sido suas experiências. Alguns desejam seguir estudando, buscando uma graduação, enquanto outros optam por caminhos mais práticos, como cursos técnicos, que podem capacitá-los para o mercado de trabalho.

A resposta indicando o desejo de "trabalhar em qualquer área" pode indicar uma falta de perspectiva ou incerteza em relação ao futuro, além de possíveis dificuldades na interação social. Essa é uma questão importante, pois a escolha profissional deve ser bem orientada e alinhada aos interesses e habilidades do estudante surdo. Para alguns, essa resposta pode refletir a necessidade de medidas de apoio e orientação vocacional que os ajudem a definir objetivos mais específicos e a identificar oportunidades de carreira compatíveis com suas aptidões. Também destaca a importância de promover a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais para que os estudantes surdos possam ter oportunidades após o ensino médio.

Gráfico 11 – Quanto ao que fazer após Ensino Médio



O acesso refere-se à possibilidade de ingresso do surdo nas instituições educacionais. Já, a acessibilidade exige uma compreensão mais profunda da questão, pois ela visa à permanência do aluno, enfocando a qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem. Neste sentido,

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p.13)

Justamente por terem passado, na maioria dos casos, por experiências frustrantes com relação ao acompanhamento e adaptações metodológicas, a perspectiva de continuidade dos estudos é remota. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2022 fornecem informações que não demonstram a garantia de acesso de inclusão. Em um país com quase 9 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior, apenas 63.404 deles são identificados como alunos com deficiência. Esse número corresponde a aproximadamente 0,7% do total de estudantes inscritos em cursos de graduação, seja em modalidades presenciais ou a distância. Importante resgatar a informação de que, segundo o censo/22 cerca de 205 mil alunos com deficiência estavam matriculados no Ensino Médio e mais de 1 milhão no Ensino Fundamental. É importante notar que, embora esse percentual possa parecer

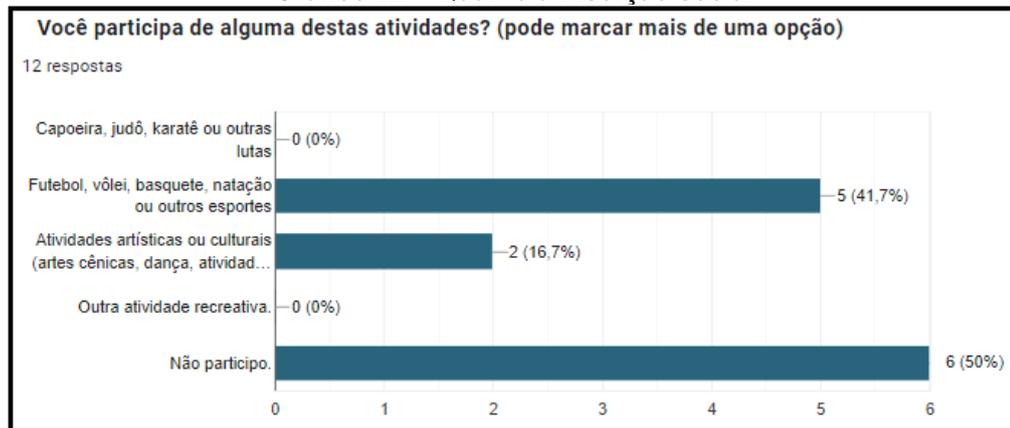
pequeno, ele representa um aumento significativo de quase 14% em relação aos números registrados em 2020.

### k) Quanto à inserção social

É relevante observar que seis dos estudantes não participam de nenhuma atividade esportiva, artística ou cultural, o que pode indicar a necessidade de promover oportunidades de inclusão e participação em diferentes contextos sociais. A inclusão social é fundamental para o desenvolvimento pessoal e emocional dos estudantes surdos, proporcionando interações sociais positivas e oportunidades para explorar seus interesses e talentos.

Esses dados ressaltam a importância de oferecer uma ampla gama de atividades e oportunidades para os estudantes surdos, de modo a atender às suas diferentes preferências e necessidades. Também destaca a importância de promover a conscientização e a sensibilização para a inclusão social de pessoas surdas em diferentes áreas da sociedade.

**Gráfico 12 – Quanto à inserção social**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

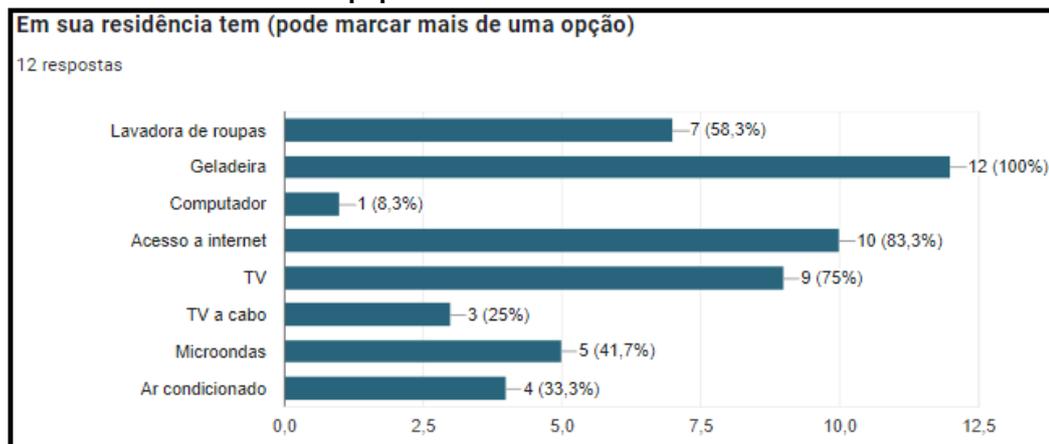
O fato de cinco dos estudantes surdos praticarem alguma atividade esportiva sugere que existem oportunidades de inclusão e que, quando oferecidas, esses estudantes podem se engajar em atividades sociais de forma positiva. Por outro lado, a limitação no número de estudantes que apreciam atividades artísticas pode estar relacionada à falta de acessibilidade e oportunidades nesse campo.

Isso ressalta a importância de criar ambientes inclusivos que ofereçam uma variedade de atividades e oportunidades que atendam às preferências e interesses dos estudantes surdos. Além disso, é fundamental garantir a acessibilidade em atividades artísticas, culturais e esportivas para que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar plenamente.

### I) Quanto ao acesso à internet, existência de computador em casa, TV e Tv a cabo.

Os dados relacionados ao acesso à internet, à presença de computador em casa, à posse de TV e TV a cabo entre os estudantes surdos são importantes para compreender a disponibilidade de recursos tecnológicos em seus ambientes domésticos.

**Gráfico 13 – Quanto a equipamentos e facilidades domésticas**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

O fato de 10 dos estudantes terem acesso à internet em casa é relevante, uma vez que a internet desempenha um papel fundamental na educação atual, oferecendo uma ampla gama de recursos de aprendizado. Isso pode impactar positivamente no desenvolvimento acadêmico e no letramento dos estudantes surdos, especialmente considerando a variedade de materiais educacionais disponíveis online. O acesso à internet pode ser visto pela lógica da inclusão que

pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas - no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos - oportunidades e

condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens. Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente (Moreira, 2006 p. 1).

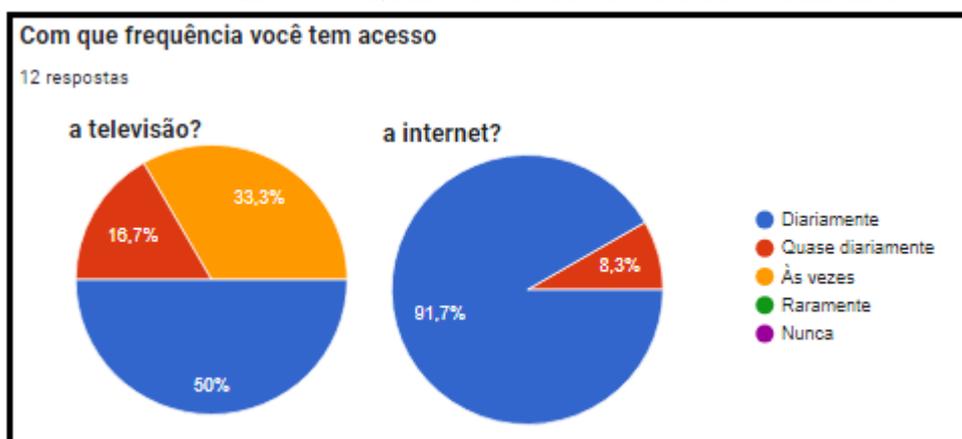
Pelos dados levantados através do questionário, dos 12 participantes apenas 1 possuía computador em casa. Por essa razão há que se considerar, conforme Demo (2005), em se tratando especificamente da educação, que:

Os alunos mais pobres ficarão fora, naturalmente, até porque ainda é impensável ter computador em casa e, muitas vezes, na escola. Ficar fora, entretanto, precisa ser visto dialeticamente, porque, sendo inevitável a penetração das novas tecnologias, os pobres estarão dentro, mas como excluídos. Serão incluídos, de qualquer maneira, na margem (Demo:2005, p. 38).

Segundo Souza (2000, p. 9), no contexto das crianças surdas, o computador desempenha um papel lúdico significativo, uma vez que oferece a oportunidade de interação direta sem as limitações da linguagem. Isso permite que eles criem e explorem de maneira autônoma os recursos do computador, o que é muito diferente das opções limitadas de mídia, como vídeo ou televisão, que geralmente são orientadas pelo som.

A pesquisa revela que a maioria dos estudantes possui uma TV em casa (9 de 12), o que pode servir como fonte de entretenimento ou informação desde que os aparelhos disponham de recursos de acessibilidade. É fundamental ressaltar que essas vantagens só podem ser realmente positivas para os estudantes surdos se houver uma estratégia eficaz para integrá-los nas práticas da cultura digital.

**Gráfico 14 – Quanto ao acesso à Televisão e à Internet**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

Dessa maneira, de acordo com Coscarelli (2010, p. 524), a escola não deve deixar escapar a oportunidade de integrar as novas tecnologias, especialmente as digitais, em suas práticas educacionais. Neste momento, é essencial que a escola busque projetos e pesquisas que ofereçam suporte, facilitando a reflexão sobre a melhor maneira de utilizar essas tecnologias como recursos didáticos e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos no contexto do letramento digital.

Os dados do questionário revelam um cenário positivo em relação ao acesso à internet, com a maioria dos respondentes (11 de 12) acessando diariamente, o que pode ser um recurso valioso para o aprendizado, pesquisa e comunicação. No entanto, é fundamental reconhecer que essa realidade pode não refletir a situação geral da população brasileira, especialmente nas classes menos privilegiadas. O acesso à internet ainda é um desafio significativo para muitos brasileiros, e as desigualdades digitais persistem em várias regiões do país. Portanto, enquanto observamos um cenário positivo entre os respondentes, é crucial considerar a necessidade de promover o acesso equitativo à internet para todas as camadas da sociedade, a fim de reduzir as disparidades digitais.

É importante salientar que a televisão e a internet são fontes potenciais de informações e conteúdo educacional, e, portanto, podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento do letramento, desde que sejam utilizadas de maneira consciente e crítica. A educação mediática e a promoção de conteúdos acessíveis são considerações importantes no contexto da inclusão dos estudantes surdos.

O acesso à internet pode ser altamente favorável ao acesso a múltiplas semioses e materialidades. A internet é uma plataforma rica em diversidade de conteúdos, formatos e mídias. Isso significa que os estudantes surdos podem ter acesso a uma variedade de informações, textos, vídeos, imagens, áudios e outros recursos multimodais.

A diversidade de semioses e materialidades na internet permite que os estudantes surdos explorem diferentes formas de representação e comunicação. Eles podem acessar vídeos em Língua de Sinais, recursos visuais, textos escritos, animações, entre outros. Essa variedade de recursos multimodais pode enriquecer sua compreensão de conceitos, promover o letramento de variadas maneiras e facilitar o acesso a informações de diversas áreas do conhecimento.

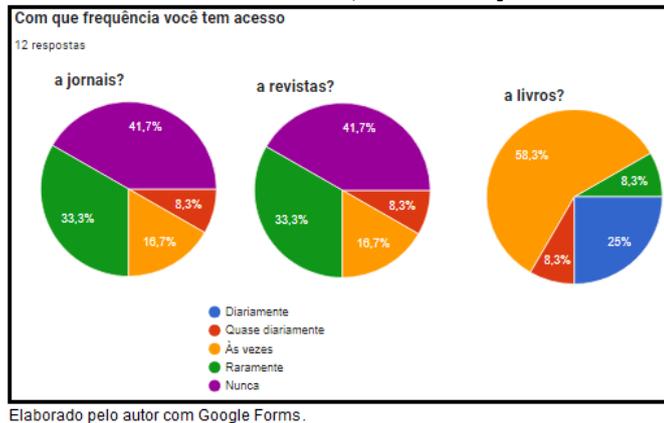
No entanto, é fundamental que haja um esforço para garantir que o conteúdo disponível na internet seja acessível, considerando as necessidades específicas dos estudantes surdos, como legendas em vídeos, traduções para Língua de Sinais, textos alternativos, a produção cultural para surdos, entre outros. A acessibilidade digital desempenha um papel crucial na promoção do letramento e na igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas. Toda essa presença de variadas possibilidades precisa de adaptação curricular para que a inclusão possa, de fato, ocorrer.

### **m) Sobre acesso a livros, revistas e jornais**

A resposta dos estudantes surdos envolvidos no estudo sobre o acesso a jornais reflete uma realidade desafiadora. A maioria deles indicou que raramente ou nunca tem acesso a jornais. Isso pode ser atribuído a várias razões, como falta de acessibilidade, barreiras de comunicação e de compreensão do português escrito.

O acesso a jornais, revistas e livros desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do letramento e na ampliação do conhecimento. É importante que sejam criados recursos e estratégias que facilitem o acesso desses estudantes a materiais de leitura. Isso pode incluir a produção e distribuição de conteúdo em formatos acessíveis, como textos digitais em Libras, legendas em vídeos, livros em formato de leitura fácil e outros recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes surdos.

Essa informação destaca a importância de promover a acessibilidade em publicações e na mídia, garantindo que estudantes surdos tenham oportunidades iguais de acessar informações e participar da vida cultural e social, promovendo, assim, seu letramento e inclusão.

**Gráfico 15 – Quanto ao acesso a livros, revistas e jornais**

O acesso a livros, embora varie entre os participantes, é mais frequente em comparação com o acesso a jornais e revistas. Sete dos pesquisados relataram que têm acesso aos livros às vezes, e três afirmaram que têm acesso diariamente.

Entretanto, é importante destacar que, embora um grupo tenha acesso a livros, os resultados apontam para necessidade de adaptações que atendam às necessidades dos estudantes surdos. A criação de bibliotecas inclusivas e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis são passos fundamentais para garantir que esses estudantes possam desfrutar plenamente do letramento e da leitura, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e cultural.

#### **n) Quanto à frequência do hábito de leitura.**

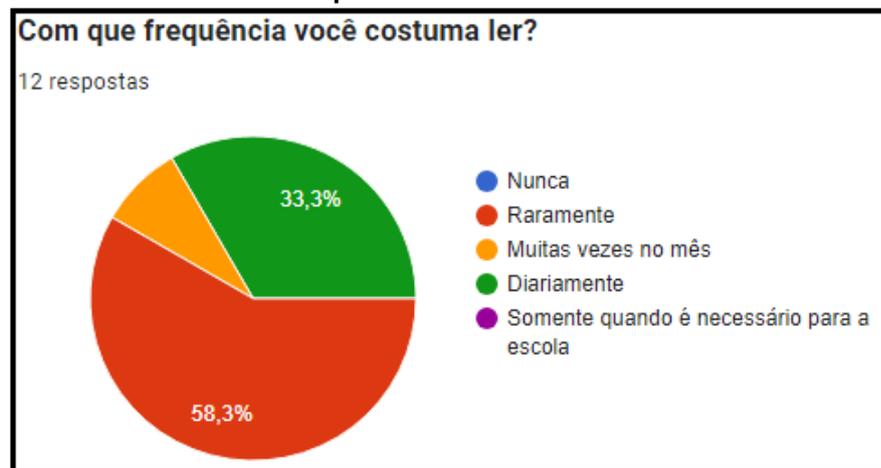
O hábito de leitura entre os estudantes surdos parece variar significativamente, de acordo com os dados apresentados. É compreensível que uma parte significativa dos respondentes (7 de 12) raramente lê, uma vez que as práticas de linguagem com a Língua Portuguesa não são modalizadas de acordo com as necessidades dos estudantes surdos.

Essa informação é preocupante, pois a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do letramento. Ler regularmente ajuda a melhorar as habilidades de compreensão, interpretação e expressão escrita, o que é essencial para o sucesso acadêmico e a participação plena na sociedade.

Quadros (2006) aborda a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna para os surdos e como uma base essencial para a aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

Conforme a autora, devido à sua condição auditiva, os estudantes surdos podem enfrentar dificuldades no processo de aquisição da língua portuguesa escrita, o que pode afetar seu interesse e engajamento na leitura de textos em língua portuguesa. Ela enfatiza a importância de uma abordagem bilíngue, na qual a Libras é valorizada como a primeira língua dos surdos, a fim de promover um melhor desenvolvimento da leitura e escrita em língua portuguesa.

**Gráfico 16 – Quanto à frequência de leitura**



Elaborado pelo autor com Google Forms.

Os dados revelam ainda que 4 dos respondentes afirmam ler diariamente. Esses estudantes poderiam estar se beneficiando de uma prática de leitura constante, o que pode contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais, se for o caso.

Apenas 1 respondente indicou que lê muitas vezes no mês, o que demonstra um nível intermediário de envolvimento com a leitura. É importante considerar estratégias e abordagens que incentivem e promovam o gosto pela leitura entre os estudantes surdos, particularmente entre aqueles que raramente leem. A promoção do letramento por meio da leitura é uma área-chave que merece atenção, uma vez que a habilidade de ler e compreender textos desempenha um papel muito importante não só na educação, mas para o desenvolvimento geral.

### **5.3 Apresentação e discussão dos resultados a partir da produção escrita dos estudantes**

O trabalho de produção de textos pelos alunos surdos foi realizado com o intuito de avaliar as habilidades e competências definidas na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2021, para o Ensino Fundamental, quanto o Médio.

Para o Ensino Fundamental, a proposta do MEC indica que os alunos devem ser capazes de “Escrever narrativas, contos e histórias com coerência e coesão, utilizando elementos básicos da narrativa, como enredo, personagens, tempo e espaço”.

No Ensino Fundamental, o foco está em estabelecer as bases para a produção de textos narrativos. Os alunos devem aprender a estrutura fundamental de uma narrativa, compreendendo a importância do enredo, a criação de personagens, a ambientação no tempo e espaço, além da coesão e coerência textual. Isso significa que os estudantes estão aprendendo a contar histórias de forma clara e organizada, usando os elementos essenciais da narrativa.

Nesse estágio, os alunos estão consolidando as habilidades fundamentais de escrita e comunicação. A ênfase está na compreensão da estrutura narrativa básica, preparando-os para narrar eventos de maneira compreensível, como podemos observar na página 80 do Caderno dos Anos Finais do Ensino Médio.

**Figura 20 – Práticas de Linguagem -Expressão Escrita -EM**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder por escrito questões propostas pelo professor.</li> <li>- Produzir textos e relacionar seus propósitos ao contexto da produção (o quê? para quem? Por quê? Como?).</li> <li>- Escrever contos policiais com autonomia.</li> <li>- Utilizar os elementos da narrativa (personagem, cenário, enredo e desfecho).</li> <li>- Escrever contos de mistério com autonomia.</li> <li>- Escrever contos de terror com autonomia.</li> <li>- Utilizar, na produção escrita, os efeitos de sentido por meio do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáforas, personificação, hipérbole, entre outras. (linguagem figurada)</li> <li>- Utilizar os parágrafos para organizar a sequência das ações nos textos narrativos.</li> <li>- Reescrever textos (de forma coletiva e individual) com o objetivo de elaborar hipóteses sobre convenções da escrita em português.</li> </ul>	<p>Produção escrita de narrativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de figuras de linguagem em produções escritas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Personificação</li> <li>• Hipérbole</li> </ul> </li> <li>- Utilização dos parágrafos para organizar a sequência das ações nos textos narrativos.</li> <li>- Reescrita de textos do gênero conto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conto de Mistério</li> <li>-Conto de Terror</li> <li>-Conto Policial</li> </ul>	<p>Produção escrita de gêneros textuais</p>

No Ensino Médio, a expectativa é que os alunos aprimorem suas habilidades de escrita narrativa para um nível mais avançado. Além de dominar os aspectos básicos da narrativa, eles são desafiados a criar tramas mais elaboradas, personagens mais complexos e a utilizar recursos estilísticos e linguísticos avançados, como figuras de linguagem, metáforas e analogias. Isso implica em uma escrita mais sofisticada e expressiva.

Na página 66, encontramos habilidades que destacam os elementos da narrativa, a estruturação de enredos, a situação inicial (introdução), complicação, clímax e desfecho. A criação de personagens também recebe destaque.

**Figura 21 – Práticas de Linguagem -Expressão Escrita -EM**

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturar o enredo de textos narrativos (romance, conto ou miniconto), em introdução, complicação, clímax e desfecho.</li> <li>- Caracterizar, fisicamente e psicologicamente, as personagens de um conto ou de um miniconto.</li> <li>- Empregar variações, nos planos lexical e sintático, na escrita de um conto ou de um miniconto.</li> <li>- Empregar adequadamente diferentes expressões idiomáticas, em função de aspectos culturais relacionados à caracterização das personagens de um romance, conto ou miniconto.</li> <li>- Empregar diferentes expressões regionais para construir diferentes sentidos na redação de um conto ou de um miniconto.</li> <li>- Empregar adequadamente os pronomes oblíquos como objeto direto ou indireto na escrita de um conto ou de um miniconto.</li> <li>- Usar os adjuntos adverbiais para indicar as circunstâncias em que se dá ação verbal em um conto ou miniconto (causa, companhia, dúvida, fim, instrumento, tempo, intensidade, modo, lugar etc.).</li> <li>- Reescrever um conto ou um miniconto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, após revisão de seu conteúdo e de sua estrutura composicional.</li> <li>- Transcrever para o português escrito, narrativas modernas sinalizadas por surdos de diferentes estados brasileiros, de acordo com a variedade linguística regional.</li> <li>- Adequar o registro da escrita aos diferentes perfis dos grupos de conversa on-line (WhatsApp, Messenger, Telegram etc.).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrutura e funcionalidade dos gêneros romance, conto e miniconto.</li> <li>2. Pronomes oblíquos.</li> <li>3. Objeto direto e indireto.</li> <li>4. Modificadores: advérbios e locuções adverbiais.</li> <li>5. Variação linguística.</li> <li>6. Estratégias de revisão.</li> <li>7. Estratégias de Mediação escrita.</li> <li>8. Estratégias de Interação escrita on-line.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Artigo de opinião;</li> <li>-Artigos científicos;</li> <li>-Artigos de jornal;</li> <li>-Campanhas publicitárias;</li> <li>-Charges;</li> <li>-Chat;</li> <li>-Conto;</li> <li>-Documentários;</li> <li>-Entrevistas;</li> <li>-Manuais;</li> <li>-Miniconto;</li> <li>-Postagens e respectivos comentários em redes sociais;</li> <li>-Relatórios;</li> <li>-Resenhas;</li> <li>-Resumos;</li> <li>-Romance;</li> <li>-Textos de divulgação científica.</li> </ul>	PORTUGUÊS DO BRASIL

Na página 72, no para segundo ano do EM, são definidas habilidades focadas também na elaboração proficiente de um texto narrativo.

**Figura 22 – Práticas de Linguagem -Expressão Escrita -EM**

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturar o enredo de um conto em introdução, complicação, clímax e desfecho.</li> <li>- Escrever contos a partir de diferentes tipos de narrador ou focos narrativos.</li> <li>- Adequar a linguagem ao perfil do narrador e das personagens de um conto.</li> <li>- Encadear os acontecimentos cronologicamente e inserir seqüências descritivas na redação de um conto.</li> <li>- Descrever, detalhadamente, a personagem principal de um romance, baseado nas características do Romantismo.</li> <li>- Escrever um diálogo com personagens fictícias, com base nas características do período literário Realismo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos e linguísticos dos seguintes períodos da literatura brasileira:</li> <li>2. Literatura brasileira:</li> <li>3. Romantismo: poesia nacionalista, ultrarromântica e Condoreirista.</li> <li>4. Romantismo: a prosa.</li> <li>5. Romantismo: romance regional e urbano.</li> <li>6. Realismo.</li> <li>7. Naturalismo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Biografia;</li> <li>-Conto;</li> <li>-Poema;</li> <li>-Romance.</li> </ul>	LÍNGUA LITERÁRIA

Quanto a outras habilidades o QUADRO DE REFERÊNCIA- B4 (9º Ano) p.80 a 86 apresenta:

- Identificar e utilizar corretamente os elementos de coesão textual, tais como conectivos, pronomes, elipses e substituições, para garantir a fluência da escrita e a clareza da mensagem;
- Identificar e utilizar adequadamente as diferentes classes gramaticais, como substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e preposições, para construir frases e textos coerentes e significativos;
- Adequar o registro da escrita ao gênero textual, utilizando vocabulário adequado, estruturação sintática coerente e adequação ao contexto e ao público-alvo;
- Revisar e corrigir seus textos, identificando e corrigindo erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, para garantir a clareza e a coerência da mensagem.

#### **5.4 – Considerações sobre a produção escrita**

Ao observar as narrativas escritas por estudantes surdos, Silva (1998) destaca que os desvios da produção escrita de surdos são decorrentes do uso diferenciado que esses sujeitos fazem das categorias gramaticais – preposição, conectores em geral, flexões de verbos e nomes, verbos auxiliares – em razão da interferência do seu sistema linguístico subjacente, a saber, a Libras.

O nível limitado de domínio das convenções da língua portuguesa escrita por parte dos surdos faz parte de um processo comum para aqueles que estão aprendendo uma segunda língua. Além disso, é necessário destacar que existem diferenças substanciais entre o sistema da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o sistema da língua portuguesa. Essas diferenças são responsáveis pelas variações encontradas na produção escrita dos surdos. É importante considerar essas variações

devem ser consideradas como hipóteses do aprendiz surdo sobre a língua portuguesa escrita, e não necessariamente como “erros”.

Considerando essa perspectiva, o Caderno de Redação para o participante do ENEM, Brasil (2020) traz o seguinte:

Na língua portuguesa, por exemplo, a ordem mais comum dos elementos na frase é: SUJEITO – VERBO – OBJETO Exemplo: Ela gosta de cinema. Já na Libras, há prevalência de topicalizações, ou seja, o objeto é o tópico da sentença, e o sujeito e o verbo funcionam como comentários. Por isso, nas produções escritas dos participantes surdos, pode ser comum aparecerem sentenças com outras estruturas, como: OBJETO – SUJEITO – VERBO ou mesmo OBJETO – VERBO – SUJEITO.

Além disso, os aprendizes surdos de Português como segunda língua podem apresentar uma sintaxe com enunciados curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas.

(...)

Quanto à ortografia das palavras em língua portuguesa, os surdos e deficientes auditivos costumam não demonstrar tanta dificuldade, pois memorizam a grafia das palavras, mesmo daquelas em que há a necessidade de empregar a letra adequada em contextos fonéticos com mais de uma possibilidade de grafia, como palavras com as letras “g” ou “j”.

Quanto à acentuação, muitas vezes, os surdos a utilizam devido à memorização da grafia da palavra; contudo, possuem dificuldade de compreensão dessa regra, pois é necessário o desenvolvimento da consciência sonora das palavras, por meio da identificação da sílaba tônica, para se acentuar corretamente as palavras.

Na língua portuguesa, a concordância nominal é definida pelo conhecimento do gênero (feminino e masculino) e pelo número (singular ou plural). Na Libras, diferentemente, a concordância nominal acontece por meio de componentes espaciais, e não pela mudança de morfologia da palavra. Por isso, os surdos e deficientes auditivos podem apresentar dificuldades em realizar a concordância nominal de forma correta na sua escrita em língua portuguesa. Ainda sobre a concordância nominal, vale lembrar que, na Libras, não há o uso de artigos, o que, em língua portuguesa, está relacionado ao conhecimento do gênero e do número da palavra. Por essa razão, os surdos podem omiti-los ou usá-los inadequadamente.

A concordância verbal é outra questão de dificuldade para os surdos, “pois a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais” (Fernandes, 2007) 10. Por isso, em muitas redações, serão encontrados verbos no infinitivo ou com flexão inadequada.

Quanto aos verbos de ligação (como “ser” e “estar”), por não estarem presentes na Libras, os surdos apresentam a tendência de omiti-los na escrita em língua portuguesa, podendo surgir construções atípicas, como “Eu cansado pé calor” (Eu estou cansado de ficar em pé no calor).

O uso de outros elementos de ligação também é uma questão importante de se observar na escrita do surdo, principalmente tratando-se das preposições, cujo uso é um desafio para os aprendizes de segunda língua, pois há uma variação de sentido em seu uso, o que depende do contexto em que estão inseridas

Vale lembrar que o caderno se destina aos estudantes surdos que vão realizar o Enem e orienta sobre a produção de textos do gênero argumentativo. Mas, como a dimensão as questões demonstradas aplicam-se de modo geral à escrita por parte de sujeitos surdos aprendizes de português como L2, entendemos que seja pertinente considerarmos no momento de olharmos para as produções aqui analisadas.

Em nossa pesquisa, optamos por explorar o gênero narrativo como foco de estudo. Essa escolha foi feita com base na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) para estudantes surdos, que preconiza a importância de oferecer aos alunos a oportunidade de experimentar uma ampla variedade de gêneros textuais.

Queremos compreender como os estudantes surdos interpretam e utilizam as noções de tempo ao criar narrativas. Isso inclui a capacidade de indicar o momento em que os eventos ocorrem, como o passado, o presente e o futuro e como isso é textualizado na L2.

Sobre a marcação temporal, Ferreira (2010) considera a hipótese de marcação temporal dos verbos em Libras por meio de elementos lexicais. A autora entende que a referência temporal na língua de sinais seria dada sintaticamente por meio dos advérbios na linha temporal. Nessa perspectiva, o Tempo é marcado sintaticamente pelos advérbios de tempo, ou seja, tais advérbios indicam se a ação está ocorrendo no presente: HOJE, AGORA; ocorreu no passado: ONTEM, ANTEONTEM; ou se irá ocorrer no futuro: AMANHÃ. Observa-se que os advérbios vêm sempre no começo ou final das frases, marcando o Tempo em que se fala. E para Tempos verbais indefinidos, usam-se os sinais HOJE, PASSADO e FUTURO para trazerem respectivamente a ideia de presente, passado e futuro (SILVA, 2015)

Estamos interessados também em observar como os estudantes representam os espaços em suas histórias. Isso envolve a descrição de locais e ambientes, permitindo aos leitores visualizar a cena.

Procuramos compreender, ainda, como os estudantes organizam os eventos em suas narrativas para que façam sentido e isso envolve a estruturação da história

com um início, meio e fim, bem como a capacidade de mostrar como um evento leva a outro de maneira lógica e cronológica.

Interessa-nos saber como os estudantes desenvolvem e caracterizam as personagens em suas narrativas. Isso envolve a criação de personagens com personalidades distintas e a exploração de suas motivações.

Necessário também avaliarmos os padrões Linguísticos do Português (L2): Analisaremos como os estudantes utilizam os elementos linguísticos do português, sua segunda língua, na escrita narrativa. Isso inclui a gramática, a escolha de vocabulário e a aplicação de estruturas narrativas.

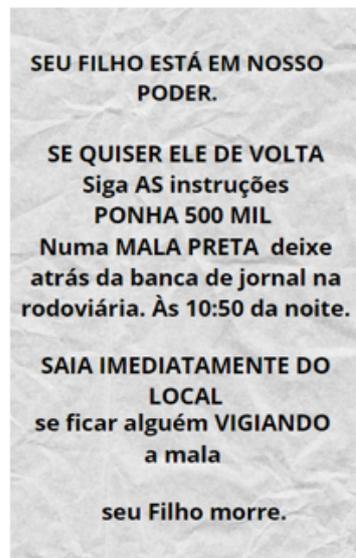
Esse olhar sobre a produção de narrativas nos permitirá compreender melhor como os estudantes surdos abordam a escrita narrativa em português, levando em consideração sua experiência linguística e suas necessidades específicas.

#### **5.4.1 Produções Grupo 1 – Escola A -Santa Cruz do sul**

No grupo 1, estão reunidos 3 estudantes (1, 2 e 3) do Nono Ano do Ensino Fundamental, sendo 1 do sexo masculino e duas meninas. Todos com 14 anos. Estão matriculados em turma especial na qual eles dispõem de professores bilíngues e os conteúdos são trabalhados em Libras que é a língua de aprendizagem; a Língua Portuguesa é, neste caso, a segunda língua L2.

Com o objetivo de criar condições para a avaliar a produção escrita dos alunos integrantes deste estudo de caso, propusemos uma atividade mobilizadora, a partir de uma temática muito presente na literatura infanto-juvenil: uma narrativa policial. Os estudantes foram convidados e produziram um texto narrativo com base na seguinte proposição:

**Proposta de Produção de Narrativa - Resgate de um Menino Sequestrado**



Um empresário recebeu o bilhete acima, após o desaparecimento de seu filho.

Vamos criar uma história!

Mas primeiro, precisamos pensar na estrutura da narrativa. Uma história geralmente tem três partes importantes: o começo, o meio e o fim. Vamos planejar cada uma delas:

**Começo:**

- Pensem em um lugar onde a história vai começar. Pode ser uma casa, uma escola, ou qualquer outro lugar que vocês prefiram.
- Escolham quem serão as personagens principais da história. Quem é o menino que foi sequestrado? Quem são os sequestradores? E quem vai ajudar a resgatar o menino?

**Meio (Complicação):**

- Agora, vamos pensar no que vai acontecer no meio da história. Como o menino foi sequestrado? O que os sequestradores querem? Como a situação fica complicada?
- Descrevam as ações e eventos que acontecem enquanto a história se desenvolve. Pensem em como as personagens reagem à situação.

**Fim (Desfecho)**

- Finalmente, planejem o final da história. Como o menino será resgatado? O que acontecerá com os sequestradores? Como a história termina?

Lembrem-se de pensar no ambiente (onde e quando a história acontece), nas personagens (quem são elas e como agem), no começo (como tudo começa), na complicação (os problemas que surgem) e no final (como tudo se resolve).

Agora, comecem a escrever a história seguindo esse plano. Usem a imaginação e criem seu texto!

## **Estudante 1- ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL**

14 anos – feminino

Sala especial - com professores bilíngues.

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante se considera proficiente.

Quanto ao acesso: nunca para jornais e revistas; às vezes para TV; às vezes livro; diariamente para internet.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente lê e tem preferência pela literatura infanto-juvenil.

Não participa de atividades esportivas ou culturais.

Deseja fazer um curso técnico após o EM.

### O SEQUESTRO

EM UM DIA ENSOLARADO, MARIA ACORDA ÀS 7 DA MANHÃ PRA MINHA TIA ESTAVA NO SEXTA NA ESTA JÁ APARECIA ESCOLA DE CARRO COM O PAI BARTÔ. MARIA TINHA VÁRIOS COLEGAS, UM MENINO DO OITAVO ANO GOSTOU DELA E DEU UMA CARTA PARA ELA. MARIA RECUSOU POR ELE SER MAIS VELHO E POR ELA NÃO ESTAR PRONTA PRA UM NAMORO.

MARIA CHAMAVA MUITA ATENÇÃO POR SER UMA MENINA NEGRA COM CABELOS LONGOS E HIDRATADOS E SEMPRE USAR ROUPAS ESCURAS

MAS RYAN ERA MAIS QUIETO E TINHA CABELOS LONGOS E ESCUROS IGUAIS OS DE MARIA MAS ELE NÃO CUIDAVA ERAM RESSADO. OS CABELOS MAL PENTEADOS COM ÓCULOS E ROUPAS ESCURAS E UMA MÁSCARA.

OS ERAM COMO OLÉO E ÁGUA, NÃO CONSEGUIRAM SE MISTURAR. MARIA ERA GENTIL E EXTROVERTIDA, RYAN SEMPRE OBSERVOU ELA, PERDIDO NOS PRÓPRIOS PENSAMENTOS E PERDIDAMENTE APAIXONADO.

NO DIA DA CARTA RYAN CHOROU E PERGUNTOU COM RAIVA, FURIOSO

-POR QUE!? EU AMO TANTO VOCÊ! POR QUE NÃO SENTE O MESMO!? EU FIZ VÁRIAS COISAS, E MESMO ASSIM NÃO ME AMA!?

MARIA SE ASSUSTOU E DISSE:

- RYAN, SINTO MUITO.. MAS EU NÃO QUERO, ADEUS.. NÃO FALE MAIS COMIGO, NUNCA MAIS.

MARIA PEGOU A MOCHILA E FOI PARA CASA, ESTAVA ESCURO NAS RUAS. NENHUM CARRO PASSANDO. MARIA RECEBE UMA LIGAÇÃO E QUANDO ATENDEU, ELA SENTIU DUAS MÃOS NA BOCA DELA, A PUXANDO PRA UMA VAN PRETA, AONDE ELA RECEBEU UMA PANCADA NA CABEÇA QUE A FEZ DESMAIAR.

NA CASA DE MARIA, O PAI DELA ESTAVA PREOCUPADO COM A FILHA ELE RECEBE UMA LIGAÇÃO, UM HOMEM E ELE ESCUTA O HOMEM.

- SUA FILHA ESTÁ NO NOSSO PODER, SE QUISER ELA DE VOLTA , QUERO QUE A FAÇA CASAR COM O MEU FILHO, E TRAGA 500 MIL DÓLARES

BARTÔ DIZ GRITANDO E COM UM GRANDE SOCO NA PAREDE QUEBRANDO A PORTA DE MADEIRA, OS OLHOS DELE ARREGALADOS

- O QUE VOCÊ FEZ COM A MINHA FILHA!?

SE VOCÊ OUSAR MACHUCAR ELA, EU VOU TE MATAR!?

BARTÔ ERA UM HOMEM MUSCULOSO, BRANCO E COM TATUAGENS NO CORPO, ELE ERA UM POLICIAL A DOIS ANOS ATRAS, O CABELO DELE ERA RASPADO E ELE TINHA UMA BARBA.

O HOMEM NO TELEFONE DIZ COM UMA VOZ FIRME E SÉRIA DIZ

- PARE DE SER DRAMATICO, VOCÊ TEM ESSA UNICA CHANCE PARA SUA FILHA CONTINUAR VIVA, ESTOU SEM PACIENCIA PARA DISCUSSÃO. ME ENCONTRE ATRÁS DO ANTIGORFANATO SANTA RAFAELA, ESTAREI LÁ COM SUA FILHA, VENHA SOZINHO OU NUNCA MAIS VERÁS SUA FILHA. O DINHEIRO PRECISA FICAR NUMA MALA, SAIA DE LÁ IMDEIATAMENTE.

O HOMEM DESLIGA A CHAMADA DE VOZ, BARTÔ COMEÇA A PENSAR ELE SAI AO QUARTO DE MARIA E ENCONTRA CARTAS DE UM GAROTO CHAMADO RYAN, BARTÔ LIGA PARA A POLÍCIA E EXPLICA A SITUAÇÃO, OS POLICIAIS CONHECEM BARTÔ E SUA FILHA, OS POLICIAIS COMEÇAM A INVESTIGAÇÃO.

MAS BARTÔ COMEÇA A JUNTAR O DINHEIRO, CONSEGUINDO METADE, ELE PEDE AJUDA PROS AMIGOS E PESSOAS DA FAMÍLIA.

DEPOIS DE CONSEGUIR O DINHEIRO, BARTÔ DIRIGE ATÉ O ORFANATO, BARTO COLOCA A MALA NO CHÃO E SE AFASTA. ELE SAI DO LOCAL MAS LONGE NA FLORESTA QUE HAVIA ENVOLTA DAQUELE ORFANATO VELHO, OS POLICIAIS OBSERVAM.

RYAN E UM HOMEM ARMADO SAEM DO ORFANATO APÓS BARTÔ IR EMBORA, MARIA ESTAVA ACORRENTADA E COM MACHUCADOS. O HOMEM ESTVA SE APROXIMANDO DA MALA, E RYAN CAMINHA ATÉ UMA PARTE MAIS ISOLADA, OS POLICIAIS SAEM DOS ARBUSTOS DOIS SEGURAM O HOMEM, OUTROS SEGURAM RYAN.

RYAN É LEVADO PRO CONSELHO TUTELAR, O HOMEM FOI PRESO COM PENA MÁXIMA PELOS CRIMES ANTIGOS, MARIA SE REENCONTRA COM SEU PAI E O ABRAÇA, CHORANDO E SOLUÇANDO:

- PAI! ME DESCULPE POR IR PARA CASA SOZINHA, NÃO FAREI ISSO NUNCA MAIS!

O Assustido

EM  
 a sua dia ensinando Maria ficou lá y a mãe que se assustou  
 Ela estava no sexto ano da escola de ensino médio no curso  
 do pai, Barto, Maria tinha vários colegas, um deles era o primo  
 João, irmão dela, e deu uma carta para ela, Maria recebeu por  
 ele ser mais velho e por ele não estar pronto para um namoro  
 Maria chorou muito quando ela se viu sendo deixada  
 com cabelos longos e hidratados, e sempre usa roupas e acessórios  
 Rivan era mais quieto e tinha cabelos longos e escuros  
 iguais os de maria, mas ele não cuidava, sempre usava roupas mais  
 simples, com roupas e roupas escuras, e uma corcova  
 no pescoço como o pai e não conseguia se misturar,  
 maria era gentil e extrovertida, Rivan sempre observou ela, ficando  
 nos corredores de repente e geralmente acompanhado.  
 No dia de festa Rivan chegou e se juntou com alguns amigos  
 - Por que? Eu amo tanto você! Por que não saíste o  
 mesmo? Eu fiz várias coisas, e mesmo assim não me amas!  
 Maria se assustou e disse:  
 - Rivan, sinto muito, mas eu não quero, acho não vale  
 mais continuar assim.  
 Maria pegou a mochila e foi para casa, estava feliz ao  
 longo, mas não queria, Maria recebeu uma ligação e quando  
 atender, ela estava com o pai, a boca dela, a respiração dela  
 não era, como ela recebeu uma ligação na cabeça que a  
 fez desmaiar.  
 Na casa de maria, o pai dela estava preocupado com a filha,  
 ela recebeu uma ligação de um homem, ele falou o nome  
 - Sua filha está no nosso poder, se quiser ela te volta  
 quero que a fale com seu pai, e jure que não vai falar  
 nada para ninguém e dando um grande sorriso para ele  
 quebrou a porta de maria, os olhos dele arregalados.

- O QUE VOCÊ FEZ COM A MINHA FILHA?  
 SE VOCÊ QUER MANTER ELA, EU VOU TE MATAR!  
 Barto era um homem musculoso, bonito e com tatuagens no  
 corpo, ele era um policial, a dois anos atrás, o pai dele  
 era assasinado e se tornou uma máfia.  
 O homem no telefone diz com uma voz firme e sério:  
 - Pare de ser dramático, você tem uma filha linda  
 para sua filha continuar viva, estou sem paciência para discutir  
 me entregue a mãe do menino enquanto souto a polícia, estou  
 lá com sua filha, você está aqui no mundo não vale sua filha  
 o dinheiro que eu quero, não mais, saia de lá imediatamente.  
 O homem decide a maneira de voz, Barto corre a polícia,  
 ele se ao quarto de maria e encontra cartas de um homem chamado  
 Rivan, Barto liga para a polícia e explica a situação, os policiais  
 chamam Barto e sua filha para o departamento de investigação  
 mas Barto começa a contar o dinheiro, conseguindo  
 metade, ele pode voltar para a casa e pessoas da família.  
 Depois de conseguir o dinheiro, Barto decide até o  
 momento, depois disso a mãe do pai e se assustou, ele sai do  
 local mais longe na floresta que havia encontrado aquele cara  
 novo velho, os policiais observam.  
 Rivan é um homem bonito, saem do quarto onde Barto  
 ia embora, maria estava acordada e com machucados, o  
 homem estava se aproximando de maria, e ela caminha  
 até uma porta mais isolada, os policiais chegaram nos minutos  
 dois segundos o homem estava segurando Rivan.  
 Rivan é levado para o conselho técnico, o homem foi  
 preso com pena máxima pelos crimes antigos, maria se  
 reencontra com seu pai, o abraço, chorando e soluçando.  
 - Pai, me desculpe por te fazer tanta dor, não farei  
 isso nunca mais!

Estudante 2 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

- 14 anos – feminino
- Sala especial - com professores bilíngues.
- Aprende LIBRAS na escola.
- Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.
- Quanto ao acesso: nunca para jornais; nunca para revistas; às vezes para TV; às vezes para livro; diariamente para internet.
- Quanto à frequência da leitura, indica que raramente lê e tem preferência pelo gênero romance.
- Pratica, semanalmente, atividades esportivas e também participa de atividades culturais.
- Deseja trabalhar em qualquer área após o EM

SUA FILHA SUMIU  
 UM HOMEM VIU UMA MENINA BRINCAR NA RUA O HOMEM PEGOU MENINA.  
 ELA ENTROU CARRO COM HOMEM FUGIU  
 O HOMEM E A MENINA ENTRÃO CASA VELHA.  
 HOMEM PEGOU MENINA AMARROU NUM CADEIRA.  
 A MÃE DELA CHAMOU O MANO VEM COMER. MANO UE CADE  
 MINHA FILHA EU VOU VER DELA ACHO AI, MEU DEUS CADÉ VOCÊ FILHA, CHOROU MUITO, A MÃE  
 PEGOU CELULAR PARA CHAMAR POLÍCIA.  
 - POLÍCIA - ALÔ  
 - A MAE DELA: POLÍCIA, TU PODE ME AJUDAR? MINHA FILHA SUMIU EU NÃO SEI ONDE ESTÁ. ME AJUDA POR FAVOR.  
 - POLÍCIA: TA, JÁ VOU  
 -A MÃE DELA: VAI RÁPIDO.

A POLÍCIA JÁ CHEGOU  
 A MÃE DELA: JÁ EXPLICA  
 POLÍCIA ENTENDI, EU VOU PROCURAR. UÉ EU NÃO SEI ELA ESTÁ EU ACHO UMA PESSOA ROUBAR  
 A MAE DELA, EU TAMBÉM ACHO  
 POLICIA EU VOU CHAMAR MUITO PESSOAS

A SUA FILHA SUMIU

UM HOMEM VIU UMA MENINA BRINCAR NA RUA O HOMEM  
 PEGOU MENINA, ELA ENTROU CARRO COM HOMEM  
 HOMEM E A MENINA FORAM PARA CASA VELHA.  
 HOMEM PEGOU MENINA AMARROU MUA CABEÇA  
 A MÃE DELA: CHAMOU O MANO PARA CAMER. ~~SEGUIU~~ ~~VEIO~~  
 MÃE - ~~onde~~ ~~meu~~ EU VOU VER ~~DESA~~ ~~SACRI~~. AI, MEU DEUS CADE  
 VOCÊ FILHA. CAIROU MUITO, A MÃE PEGOU O CELULAR ~~PAROU~~  
 CHAMOU POLÍCIA.  
 - I - A: ALÔ - dig. polícia.  
 - A M: - Dig. polícia. TU PODE AJUDAR MINHA FILHA  
 SUMIU E NÃO SEI O ESTÁ. ME AJUDAR POR FAVOR.  
 - P - Tá já vou  
 - A: - Vai papado  
 - P: - Polícia já chegou e ~~polícia~~ mãe explica.  
 - A MÃE DELA: JÁ EXPLICA A  
 ENTENDI EU VOU PROCURAR. UÉ EU NÃO  
 SEI ELA ESTÁ, EU ACHO UMA PESSOA ROUBAR  
 - P: - Tá já EU ~~acho~~ ACHO  
 - P: - EU VOU CHAMAR MUITO PESSOAS

### Estudante 3 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

14 anos – masculino

Sala especial - com professores bilíngues

Aprendeu LIBRAS na família

Quanto à Língua Portuguesa escrita o estudante se considera proficiente.

Quanto ao acesso: nunca para jornais; raramente para revistas; às vezes para TV; diariamente para livro; diariamente para internet.

Quanto à frequência da leitura, indica que lê muitas vezes no mês e tem preferência pelo gênero policial.

Pratica, semanalmente, atividades esportivas.

Deseja trabalhar em qualquer área após o EM

#### A SUA FILHA DESAPARECEU

A menina chamada Sofia, ela é muito bonita e inteligente. A menina pediu para o pai:

"Pai, eu posso ir para casa dos meus amigos passear?" O pai disse:

"Claro, querida, só se cuide.

Tá bom eu cuido." Ela foi com os amigos passear,

Sofia comprar sorvete dar eles. Depois, um homem FEZ uma má ideia, ele ME deu um oi esta atrás dela. O homem tapou a boca dela com um remédio para desmaiar para menina.

Os homem e a menina essa casa antiga. Ele ligou o pai da Sofia, que atende e o homem mal

Pai: "Quem é?"

Homem: "Sou ninguém, sua filha está aqui na casa."

PAI QUEM É?

HOMEM - sou ninguém, sua filha está aqui na casa .

PAI - não! não! o que você quer?!

HOMEM - EU QUERO 500 MIL DÓLARES E 1 HORA

PAI - NÃO ACREDITO 500 MIL E 1 HORA

HOMEM -se não eu vou matar a sua!

PAI - NÃO VAI. EU VOU PROMETO LEVAR DÓLAR.

HOMEM - PROMETA?

PAI- SIM, PROMETO.

HOMEM - NÃO ESQUECE.

Lembra ai.

PAI DA SOFIA está muito chorar e a filha também.

Pai pediu ajuda polícia, polícia procurou muito localização do homem.

Mas chefe de polícia conheceu casa antiga.

Polícias vão até casa antiga atirador escondeu frente na casa.

Ele atirou homem mal morreu. Polícias pegam nessa pai de Sofia e depois todos vão pra casa.



#### Estudante 4 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

17 anos – feminino.

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante se considera proficiente.

Quanto ao acesso: raramente para jornais e revistas; quase diariamente para TV; às vezes livro; diariamente para internet.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente lê e tem preferência pelo gênero romance.

Não participa de atividades esportivas ou culturais.

Deseja fazer um curso de graduação após o EM.

Homem é idade 17 anos de que ver conhece fábula quem pegou fugir de sumiu e mãe viúva preocupada falar ótimo bem-estar e avisou pai não empresário do ramo rapaz pagou 500 mil de pai filho matou que errado de chamou telefone de policial que resolveu de falar assunto policial entende de feminio carreira corporação de vai mala policial procura onde não encontrou azar testar já encontrou pegou prova e feminio de jornal policial pegou procura que ele percebeu verdade ou não massa acho. Só

Homem idade 17 anos de que seu pai é fábula  
 quem pegou fugiu de ruim e está ruim apresentando  
 gasta volume bem - então e quisem pai não empresário do  
 que, mas pagar 500mil de por filho matreu que errado  
 de chamem telefone de policial que resolveu de falar  
 assunto policial entendi de feminis carreira suspensa  
 de vai mala policial passou onde não encontrou  
 pagar tentar já encontrou pegou preso e feminis de  
 jornal policial pegou preso que ele resolveu verdade  
 seu não mais mais. Só

### Estudante 5 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

17 anos – masculino

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita o estudante se considera proficiente.

Quanto ao acesso: às vezes para jornais e revistas e livros; diariamente para TV e internet.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente lê e tem preferência pelo gênero policial.

Participa de atividades esportivas semanalmente.

Deseja trabalhar em qualquer área após o EM.

gente tinha 13 e 17 anos uso droga, família dele não sabem que ele usa droga, se polícia pegou ele, família chama com família dele, família ir justiça conversar com o homem, justiça perguntou o homem comprou drogas onde bairro, o homem não sabem bairro, mas alguém dar drogas a homem prestação querer saber quem homem, o homem falou quem polícia já pegou homem preso.

Gente tinha 13 e 14 anos: não era, família dele não  
 vêem que ele não devia, se polícia pega ele, polícia  
 chama com família dele, família é 17 justiça com  
 um o homem, justiça perseguiu o homem  
 comprava drogas onde brava, e homem não  
 sabe onde brava, mas alguém dar droga a  
 homem, justiça quer saber quem homem,  
 o homem falou quem, polícia só pegou homem  
 preso,

### Estudante 6 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

19 anos – feminino.

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: quase diariamente para jornais, revistas, TV, livros e internet.

Quanto à frequência da leitura, indica que costuma ler diariamente e não declara preferências.

Participa de atividades esportivas semanalmente

Deseja fazer um curso técnico após o EM.

ETÁS AIGMO CONVERSAR WHATS SUMIU

E-MAIL DANA NÃO TEM PEGO LIGAR FACK BOOK ENCONTR ABRIU E MULE AIGMO COMO

ETÁS AIGMO CONVERSAR WHATS SUMIU  
 E-MAIL DANA NÃO TEM PEGO LIGAR FACK BOOK  
 ENCONTR ABRIU E MULE AIGMO COMO  
 +

### Estudante 7 - ESCOLA PÚBLICA (A) – SANTA CRUZ DO SUL

30 anos – masculino

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio

Aprendeu LIBRAS na escola. Perdeu audição com 15 anos.

Quanto à Língua Portuguesa escrita o estudante indica que apresenta dificuldades quanto às estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para TV e internet; às vezes para livros e nunca para jornais e revistas.

Quanto à frequência da leitura, indica que lê diariamente e tem preferência pelo gênero romance.

Não participa de atividades esportivas ou culturais. .

Não declara nada sobre o que fazer após o EM.

O menino que como um encontrar mal filho familia com mãe em policia fazer menino em é família mãe briga quer fugir roubar 500 mil rico jovem 18 anos filho sumiu nada encontrar.

O menino que como um encontrar mal filho familia com mãe em policia fazer menino em é família mãe briga quer fugir roubar 500 mil rico jovem 18 anos filho sumiu nada encontrar.

#### 5.4.2 Produções do Grupo 2 – Escolas do Ceará

### Estudante 8 - ESCOLA PÚBLICA – CRATEÚS-CE

26 anos – feminino – surda desde o nascimento

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio - concluído

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para internet, livros e TV; nunca para jornais, revistas.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente costuma ler e não declara preferências.

Participa de atividades esportivas semanalmente

Pais leva os filhos, para escola ajudar arrumo filho sedo, e volta para casa, cuida menino brinca sempre.

Pai arruma coisas olho mala de dinheiro mil dólares.

Na escola a mãe chegou viu a professora brinca filho, mãe viu homem arma do mãe grito medo, mãe polícia, família chora muito pessoa viro o menino brincando.

Homem armado leva o menino pedi dinheiro mala dólares.

O pai viajar mala da dinheiro.

O menino gritando chora. O homem morre mãe e filho fica triste.

Pais leva os filhos, para escola ajudar  
arrumo filho sedo, e volta para casa, cuida  
menino brinca sempre.  
Pai arruma coisas olho mala de dinheiro  
mil dólares.  
Na escola a mãe chegou viu a professo  
ra brinca filho, mãe viu homem arma  
do mãe grito medo, mãe polícia, família  
chora muito pessoa viro o menino  
bricando.  
homem armado leva o menino pedi  
dinheiro mala de dólares.  
O pai viajou mala de dinheiro.  
O menino gritando chora. O homem  
morre mãe e filho fica triste.

### Estudante 9 – ESCOLA PÚBLICA QUILOMBOLA – CROATÁ -CE

30anos – feminino.

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio - concluído

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para internet e TV; nunca para jornais, revistas; raramente para livros.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente costuma ler e não declara preferências.

Não participa de atividades esportivas semanalmente

Não declara o que pretende fazer depois após o EM.

Filho perigo precisa ajuda pai mãe dinheiro pedir muito não poder dar. Precisa ajuda polícia perigo salvar filho. Mala dinheiro nada não ter. Correr precisa longe deixar mala dinheiro lugar segredo, não poder parar viajar mala menino morre sofrer chorar.

Cuidado gente ruim prejudicar família filhos ter cuidado precisa pai mãe todos cuidar importante nada ruim acontecer, atenção sempre coisas ladrão mundo roubar pedir dinheiro troca.

Filho perigo precisa ajuda pai mãe,  
dinheiro pedir muito não pode dar, precisa ajuda  
polícia perigo salvar filho. Mala dinheiro nada não  
ter, correr precisa longe deixar mala dinheiro lugar  
segredo, não poder parar viagem mala menino  
morre sofrer chorar.  
Cuidado gente ruim prejudicar família filhos  
ter cuidado precisa pai mãe todos cuidar impor-  
tante nada ruim acontecer, atenção sempre  
coisas ladrão mundo roubar pedir dinheiro troca  
Maria Fernandes Mendes.

### Estudante 10 – ESCOLA PÚBLICA – IPU /CE

27 anos – Masculino – nasceu surdo

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio - concluído

Aprendeu LIBRAS com amigos.

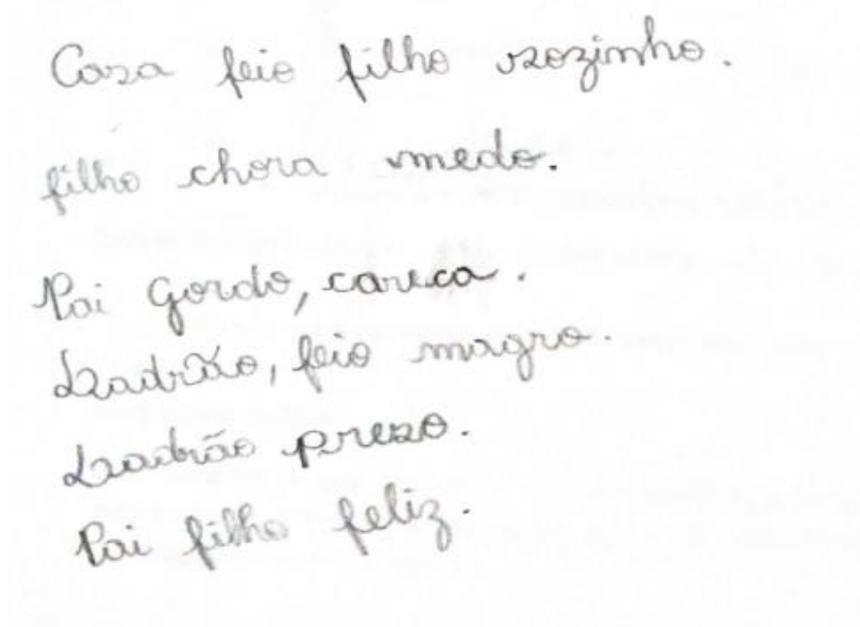
Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para internet e TV; às vezes para livros e jornais.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente costuma ler, mas que sua preferência é pelos gêneros policial e poesia.

Participa de atividades esportivas semanalmente

Casa feio filho sozinho filho chora medo. Pai gordo, careca. Ladrão, feio magro ladrão preso. Pai filho feliz.



### Estudante 11 - ESCOLA PÚBLICA – CROATÁ -CE

30anos – feminino

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio - concluído

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para internet e TV; nunca para jornais, revistas; raramente para livros.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente costuma ler e não declara preferências.

Não participa de atividades esportivas semanalmente

Não declara o que pretende fazer depois após o EM.

O filho é empresário percebeu dinheiro se por causa menino que foi pessoas perdeu por causa mas pessoas assaltos filho, por mala preta com dinheiro filho escola casa, banco, fora rua, e si por escola si por que mala de dinheiro muito percebeu mil 500 dólares mas foi filho assalto de pessoal ou isso e leva tentativa de assalto armado pensando outro filho ele que perdeu o filho e empresário porque o paga a pessoa mala perta fui já filho já morreu sumido mas se preocupar mãe e sumido pessoal perdeu a culpado de filho, triste mãe.

O filho empresário percebeu dinheiro  
 ai por causa mesmo que foi preso perdeu  
 por causa mas pensou assalto filho  
 fez mala preta com dinheiro filho,  
 exote, casa, banco, para rua, e ai por  
 exote ai pag que mala de dinheiro  
 muito, percebeu mil 500 dólares mas  
 foi filho assalto de pessoal ou me  
 e tenta tentativa de assalto armado  
 passando entre filho ele que perdeu  
 o filho e empresário porque o pago  
 o pensou mala preta foi ai filho  
 já morreu sumido mas se precau-  
 rar mãe e sumido pessoal perdeu  
 a culpa de filho, triste mãe.

### Estudante 12 – ESCOLA PÚBLICA – IPU/CE

19 anos – feminino

Sala regular inclusiva - 3º Ano do Ensino Médio – em andamento

Aprendeu LIBRAS na escola.

Quanto à Língua Portuguesa escrita a estudante declara que tem dificuldades com algumas estruturas.

Quanto ao acesso: diariamente para internet e TV; nunca para jornais, revistas; raramente para livros.

Quanto à frequência da leitura, indica que raramente costuma ler e não declara preferências.

Não participa de atividades esportivas ou culturais.

Declara que pretende trabalhar em qualquer área.

O homem dinheiro filho rouba ladrão. O pai pagou dinheiro ladrão dar filho ter. Ladrão polícia prender. Pai filho feliz

O Homem dinheiro filho rouba ladrão.

O Papai dinheiro ladrão dar filho ter.

Ladrão polícia prender.

Papai filho feliz.

### 5.4.3 Avaliação das narrativas

#### I - A análise do texto do Estudante 1 – E1

##### a) Análise quanto ao gênero.

A narrativa apresenta elementos de suspense e drama, explorando a vida de Maria e seu pai, Bartô, enquanto enfrentam uma situação de sequestro. A comunicação entre os personagens, incluindo Maria, seu pai e Ryan, revela um desafio adicional na resolução do conflito devido às barreiras linguísticas. No entanto, é notável o esforço de Bartô em compreender e proteger sua filha, demonstrando a importância da relação familiar e do apoio na superação de desafios. A história também destaca a atuação da polícia na resolução do caso, ilustrando como a comunicação e a colaboração são fundamentais em situações de crise. Apresenta todos os elementos da narrativa.

##### b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.

**Estrutura das Frases:** O texto consiste em frases variadas em termos de comprimento e complexidade. Em alguns pontos, as frases podem ser bastante longas e podem se beneficiar da subdivisão para melhorar a clareza. Por exemplo, a frase "RYAN É LEVADO PRO CONSELHO TUTELAR, O HOMEM FOI PRESO COM PENA MÁXIMA PELOS CRIMES ANTIGOS" pode ser dividida em duas para uma melhor compreensão.

Em relação à estrutura linguística do texto, é perceptível que há alguns desafios na utilização dos tempos verbais, concordância e elementos de ligação. Esses desafios podem ser atribuídos à diferença entre a língua materna do estudante surdo, que é a Libras, e a língua alvo, que é o português.

**Concordância:** Em geral, a concordância verbal e nominal está adequada no texto, tornando a leitura mais fluida, com alguns desvios.

O texto também apresenta algumas incongruências na concordância nominal e verbal, como em "OS ERAM COMO OLÉO E ÁGUA" (os elementos eram) e "RYAN ERA MAIS QUIETO E TINHA CABELOS LONGOS" (tinha cabelos longos). Esses desvios podem ocorrer devido à influência da estrutura linguística da Libras.

**Coesão Textual:** A narrativa tem uma estrutura clara, com uma introdução que estabelece a situação, um desenvolvimento que descreve a ameaça e a busca do pai, e uma conclusão que revela o resgate de Maria. A história é fluida e envolvente.

A utilização de elementos de ligação, como conjunções e conectores, pode ser melhorada para tornar a narrativa mais coesa e coerente. Por exemplo, a transição entre eventos poderia ser mais suave com o uso de palavras como "então", "depois", "enquanto", entre outras.

Contexto e Coerência: O texto narra um incidente de sequestro envolvendo Maria, seu pai Bartô e um homem chamado Ryan. A narrativa é clara em transmitir os eventos e as ações dos personagens.

No geral, este texto apresenta uma narrativa mais complexa e bem desenvolvida em comparação com os textos anteriores. A estrutura das frases e a concordância estão, em sua maioria, adequadas, tornando a história mais fácil de acompanhar. A história é envolvente e culmina em um resgate emocionante de Maria.

## II - A análise do texto do Estudante 2 – E2

### a) Análise quanto ao gênero.

Este texto apresenta uma narrativa de suspense, com elementos de drama, em que uma menina desaparece e sua mãe busca ajuda da polícia para encontrá-la. Vamos avaliar a adequação ao gênero literário:

O texto utiliza elementos de suspense, como o desaparecimento da menina e a busca desesperada da mãe. Esses elementos são característicos de histórias de suspense.

A preocupação da mãe com sua filha desaparecida adiciona um elemento dramático à narrativa. A angústia da mãe e sua busca pela filha são elementos típicos de histórias de drama.

A narrativa é conduzida principalmente por diálogos e ações dos personagens, o que é comum em narrativas de suspense e drama.

A presença da polícia na história também contribui para o gênero literário, já que é comum em histórias de suspense e mistério.

Portanto, este texto se adequa ao gênero literário de suspense e drama, com ênfase na busca desesperada da mãe para encontrar sua filha desaparecida e a ação da polícia na investigação do caso.

### b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.

O texto apresenta desafios linguísticos, especialmente em relação à estrutura das frases, concordância, pontuação e coesão textual. É importante lembrar que, em um contexto de aprendizado de uma segunda língua (no caso, o português), é natural que ocorram essas dificuldades. Estrutura das Frases: As frases no texto tendem a ser curtas e diretas, o que pode dificultar a fluidez e a compreensão. Por exemplo, "A MÃE DELA CHAMOU O MANO VEM COMER. MANU UE CADE" poderia ser melhor estruturado para uma narrativa mais coesa.

Rescrevendo, talvez essa fosse a versão:

A mãe dela chamou o mano.

- Oh, Mano, vem comer

- Mano! Ué, cadê?

**Concordância:** Há algumas falhas na concordância verbal e nominal, como em "O HOMEM PEGOU MENINA AMARROU NUM CADEIRA" (amarrou numa cadeira), que exigem um esforço de compreensão da frase.

**Pontuação:** A falta de pontuação adequada dificulta a compreensão. O uso de vírgulas e pontos ajudaria a separar as ideias e tornar o texto mais claro. Por exemplo, "A MÃE DELA CHAMOU O MANO VEM COMER. MANU UE CADE MINHA FILHA EU VOU VER DELA ACHO AI, MEU DEUS CADÉ VOCÊ FILHA, CHOROU MUITO" pode ser subdividido em frases menores com pontuação adequada.

**Coesão Textual:** A falta de conectores ou palavras de ligação torna o texto menos coeso. Incluir palavras como "então", "depois", "quando" pode ajudar a conectar as ideias e melhorar a narrativa.

Embora essas questões linguísticas possam dificultar a compreensão do texto, é importante reconhecer o potencial do aprendiz em desenvolver suas habilidades na língua portuguesa com prática e suporte contínuos. O apoio de professores e um ambiente que valorize a diversidade linguística são fundamentais para esse processo.

### **III - A análise do texto do Estudante 3 – E3**

#### **a) Análise quanto ao gênero.**

Este texto apresenta uma narrativa de suspense e drama, com foco no sequestro da menina Sofia. Vamos avaliar a adequação ao gênero literário:

O texto utiliza elementos de suspense ao descrever o sequestro da menina e a negociação com o pai. A situação de perigo em que a menina se encontra e a ameaça de morte criam um clima de tensão, típico das histórias de suspense. Além disso, o drama é evidente na angústia do pai e na preocupação com a segurança da filha.

A narrativa é conduzida principalmente por diálogos e ações dos personagens, o que é comum em histórias de suspense e drama.

A presença da polícia na história, incluindo a busca pelo sequestrador e a resolução do caso, contribui para o aspecto policial do gênero literário.

Portanto, este texto se adequa ao gênero literário de suspense e drama, destacando o sequestro da menina Sofia e a tensão emocional experimentada pelos personagens envolvidos na história.

#### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

O texto apresenta desafios linguísticos, especialmente em relação à estrutura das frases, concordância, pontuação e coesão textual. No entanto, é importante reconhecer o esforço do autor em contar uma história, mesmo com algumas dificuldades na escrita.

Estrutura das Frases: Assim como no texto anterior, as frases tendem a ser curtas e diretas, o que pode dificultar a fluidez e a compreensão da narrativa. Por exemplo, "Os homem e a menina essa casa antiga" poderia ser melhor estruturado para uma narrativa mais coesa.

Concordância: Há algumas falhas na concordância verbal e nominal, como em "Os homem e a menina essa casa antiga" (Os homens e a menina estavam nessa casa antiga), o que afeta a clareza do texto.

Pontuação: A falta de pontuação adequada dificulta a compreensão. O uso de vírgulas e pontos ajudaria a separar as ideias e tornar o texto mais claro. Por exemplo, "Pai pediu ajuda polícia, polícia procurou muito localização do homem" pode ser subdividido em frases menores com pontuação adequada.

Coesão Textual: Novamente, a falta de conectores ou palavras de ligação torna o texto menos coeso. Incluir palavras como "então", "depois", "quando" pode ajudar a conectar as ideias e melhorar a narrativa.

Apesar das dificuldades na escrita, é evidente que o autor está tentando contar uma história coerente. Como no caso anterior, é importante apoiar o autor em seu processo de aprendizado da língua portuguesa e encorajar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Com orientação adequada, o autor pode aprimorar sua capacidade de contar histórias de forma mais clara e coesa.

#### **IV - A análise do texto do Estudante 4 – E4**

##### **a) Análise quanto ao gênero.**

O texto apresenta elementos de mistério e crime, incluindo um assassinato, a investigação policial e a busca por evidências. Esses são temas comuns em histórias do gênero de mistério e crime.

A narrativa é conduzida por diálogos e ações dos personagens, característicos desse tipo de gênero literário.

A história parece culminar na resolução do caso, quando o policial encontra alguma prova. Isso é típico de narrativas de mistério, onde o objetivo muitas vezes é solucionar um enigma ou um crime.

No entanto, o texto é bastante sucinto e carece de detalhes e desenvolvimento de personagens para criar uma narrativa completa. Seria interessante expandir a história e aprofundar a trama para criar uma narrativa mais envolvente dentro do gênero de mistério e crime.

##### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

O texto apresenta desafios significativos na estrutura das frases, concordância, pontuação e coesão textual, o que torna a narrativa difícil de entender. Vamos analisar alguns aspectos específicos:

Estrutura das Frases: As frases são curtas e fragmentadas, tornando a narrativa desarticulada e difícil de seguir. Por exemplo, "Homem é idade 17 anos de que ver conhece fábula quem pegou fugir de sumiu" carece de uma estrutura mais clara.

Concordância: Há muitos desvios na concordância verbal e nominal, como em "pai filho matou que errado de chamou telefone de policial," o que prejudica a clareza da mensagem.

Pontuação: A falta de pontuação adequada dificulta ainda mais a compreensão. O uso de vírgulas, pontos e outros sinais de pontuação é essencial para delimitar as ideias e tornar o texto mais compreensível.

Coesão Textual: A ausência de conectores ou palavras de ligação faz com que a narrativa pareça desconexa. A inclusão de palavras como "então", "depois", "quando" e outros conectores ajudaria a conectar as ideias e melhorar a narrativa.

Embora o texto apresente muitos desafios linguísticos, é importante notar que o autor está fazendo um esforço para se expressar em português. Apoiar o autor em seu processo de aprendizado da língua e fornecer orientação sobre estruturação de frases, concordância e pontuação pode ser benéfico para melhorar suas habilidades de escrita e comunicação.

## **V - A análise do texto do Estudante 5 – E5**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

O texto é bastante sucinto e carece de detalhes e desenvolvimento de personagens para criar uma narrativa completa. Seria interessante expandir a história e explorar mais profundamente as emoções e os dilemas enfrentados pelos personagens.

O tema do uso de drogas e suas consequências pode ser explorado de maneira mais aprofundada em uma narrativa, abordando questões como vícios, reabilitação, relações familiares e conflitos legais.

Para transformar esse resumo em uma narrativa mais completa, o autor poderia adicionar mais detalhes, criar personagens mais complexos e explorar as ramificações emocionais e legais do uso de drogas pelos jovens.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

O texto apresenta muitas dificuldades na estrutura das frases, concordância, pontuação e coesão textual.

Estrutura das Frases: As frases são curtas e diretas, o que pode dificultar a fluidez da narrativa. Por exemplo, "gente tinha 13 e 17 anos uso droga" poderia ser reestruturado para uma melhor compreensão.

Concordância: Há problemas de concordância verbal e nominal, como em "se polícia pego ele" (se a polícia pegou ele) e "alguém dar drogas a homem" (alguém deu drogas ao homem).

Pontuação: A falta de pontuação adequada torna algumas partes do texto menos claras. O uso de vírgulas e pontos ajudaria a separar as ideias e facilitar a compreensão.

Coesão Textual: A falta de conectores ou palavras de ligação dificulta a conexão entre as ideias. A inclusão de palavras como "então", "depois", "quando" e outros conectores poderia melhorar a fluidez da narrativa.

Apresenta muitas dificuldades linguísticas, mas está tentando contar uma história. Com orientação e prática contínuas, é possível aprimorar as habilidades de escrita e comunicação, tornando a narrativa mais clara e coesa e mais complexa como requer o gênero em análise.

## **VI - A análise do texto do Estudante 6 – E6**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

Essa produção está muito fragmentada e não está claro em termos de contexto ou narrativa. Não é possível identificar uma história ou mensagem específica nele.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

Neste texto, as dificuldades de compreensão e coesão textual são particularmente evidentes. A falta de estruturação e a presença de palavras sem contexto tornam a mensagem confusa.

Falta de Estruturação: As frases são curtas e carecem de estrutura, tornando a narrativa fragmentada. Por exemplo, "ETÁS AIGMO CONVERSAR WHATS SUMIU" não apresenta uma estrutura clara.

Erros de ortografia: É possível que haja erros de digitação ou grafia incorreta, o que torna o texto ainda mais difícil de entender. Por exemplo, "ETÁS" pode ser uma palavra incorreta. Revela o desconhecimento da ortografia e da sintaxe do português.

Falta de Contexto: As palavras e frases parecem estar desconectadas, tornando difícil entender o que o autor está tentando comunicar. Por exemplo, "E-MAIL DANA NÃO TEM PEGO LIGAR FACK BOOK ENCONTR ABRIU E MULE AIGMO COMO" não possui contexto claro.

É importante lembrar que a dificuldade em expressar pensamentos de forma escrita pode ser especialmente desafiadora para alguém que está aprendendo uma segunda língua, como o português.

## VI - A análise do texto do Estudante 7 – E7

### a) Análise quanto ao gênero.

Difícil de compreender completamente devido à falta de clareza e estrutura. Parece mencionar um jovem de 18 anos que desapareceu após uma briga com a mãe e está relacionado a um roubo de 500 mil reais. No entanto, a narrativa está fragmentada e não está completamente desenvolvida.

### b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.

Assim como nos textos anteriores, este texto também apresenta desafios na estrutura das frases, concordância e coesão textual.

Estrutura das Frases: As frases são curtas e diretas, mas podem ser mais elaboradas para tornar a narrativa mais coesa. Por exemplo, "O menino que como um encontrar mal fiho familia com mãe em policia fazer menino em é família mãe briga quer fugir roubar 500 mil rico jovem 18 anos fiho sumiu nada encontrar" pode ser reestruturado para maior clareza.

Concordância: Há desvios na concordância verbal e nominal, como em "fiho" (filho) em vez de "filho" e "família mãe" (a mãe da família), o que afeta a compreensão do texto.

Coesão Textual: A falta de conectores ou palavras de ligação dificulta a conexão entre as ideias. A inclusão de palavras como "quando", "porque", "enquanto", entre outras, pode melhorar a fluidez da narrativa.

É importante notar que o uso de Libras como primeira língua e o aprendizado do português como segunda língua podem resultar em desafios na escrita. Com apoio e prática, é possível melhorar as habilidades de escrita e comunicação em português, tornando a narrativa mais clara e coesa.

## VIII - A análise do texto do Estudante 8 – E8

### a) Análise quanto ao gênero.

Este texto parece se encaixar no gênero textual de narrativa breve. Apresenta uma sequência de eventos que envolvem uma família e uma situação de perigo. No entanto, a narrativa é bastante concisa e carece de desenvolvimento detalhado dos personagens e do enredo, o que a torna um pouco difícil de seguir e de se envolver.

### b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.

Este texto também apresenta desafios na estrutura das frases, concordância e coesão textual.

Estrutura das Frases: Assim como nos textos anteriores, as frases são curtas e diretas, mas a falta de estruturação torna a narrativa fragmentada. Por exemplo, "Homem armado leva o menino pedi dinheiro mala dólares" poderia ser reestruturado para maior clareza.

Concordância: Há problemas de concordância verbal e nominal, como em "Pais leva os filhos" (Pais levam os filhos) e "pedi dinheiro mala dólares" (pediu dinheiro em uma mala de dólares).

Coesão Textual: A falta de conectores ou palavras de ligação dificulta a conexão entre as ideias, tornando a narrativa difícil de seguir. A inclusão de palavras como "quando", "enquanto", "depois" e outras poderia melhorar a fluidez da narrativa.

Assim como nos casos anteriores, é importante lembrar que a dificuldade em expressar pensamentos de forma escrita pode ser desafiadora, especialmente para alguém que está aprendendo uma segunda língua, como o português.

## **IX - A análise do texto do Estudante 9 – E9**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

A narrativa apresenta algumas características linguísticas que podem ser típicas da escrita de uma pessoa surda, como frases curtas e diretas, uso predominante do presente do indicativo e possíveis desafios na concordância e uso de elementos de ligação. É importante reconhecer e respeitar a diversidade linguística e as experiências individuais das pessoas surdas na escrita.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

Este texto apresenta uma narrativa mais coesa em comparação aos textos 2 anteriores, mas ainda há desafios na estrutura das frases e na concordância. Aqui estão algumas observações específicas:

Estrutura das Frases: Embora a narrativa seja mais coesa, algumas frases ainda podem ser aprimoradas para uma melhor fluidez. Por exemplo, "Mala dinheiro nada não ter" pode ser reestruturado para maior clareza, como "Não tinha nada na mala de dinheiro".

Concordância: Há desvios na concordância verbal, como em "Cuidado gente ruim prejudicar família filhos ter cuidado precisa pai mãe todos cuidar importante" (É importante cuidar da família e dos filhos para protegê-los de pessoas más).

Coesão Textual: A narrativa apresenta uma melhora na coesão textual, com a inclusão de algumas palavras de ligação. No entanto, ainda há espaço para aprimorar a conexão entre as ideias.

## **X - A análise do texto do Estudante 10 – E10**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

Para ser considerado uma narrativa, o texto geralmente precisa contar uma história com personagens, eventos, conflitos e uma estrutura narrativa mais elaborada. Neste caso, o texto parece mais uma descrição de personagens e uma situação específica, mas não se desenvolve em uma história completa.

Portanto, do ponto de vista do gênero narrativo, esse texto não está adequado, pois falta a estrutura narrativa necessária para contar uma história completa.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

Este texto é curto e apresenta uma narrativa simples. No entanto, há algumas observações a serem feitas:

Estrutura das Frases: As frases são curtas e diretas, o que torna a narrativa muito lacunar. Isso pode ser apropriado para uma história curta, mas a inclusão de mais detalhes e descrições poderia enriquecer a narrativa. Comportamento típico do usuário de Libras.

Concordância: "Pai gordo, careca" poderia ser mais elaborada para transmitir uma imagem mais vívida. Na língua de sinais não se emprega o verbo de ligação o que explica a estrutura.

Coesão Textual: A narrativa é simples e linear, o que facilita a compreensão.

## **XI - A análise do texto do Estudante 11 – E11**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

O texto apresenta alguns elementos do gênero narrativo, como a presença de personagens (o filho empresário, o menino, pessoas envolvidas em assaltos), eventos (o sequestro do filho do empresário, a perda de pessoas por causa dos assaltos) e um enredo que descreve uma série de ações e acontecimentos. No entanto, a estrutura narrativa do texto é um tanto confusa e fragmentada, dificultando a compreensão da história.

Para uma narrativa ser mais eficaz, geralmente é necessário que os eventos sejam apresentados de maneira mais organizada, com uma introdução que apresente os personagens e o cenário, um desenvolvimento que explore os conflitos e eventos principais, um clímax que represente o ponto mais tenso da história e uma conclusão que resolva ou esclareça os elementos da trama.

Nesse texto, a narrativa parece ser interrompida e fragmentada, o que pode tornar a história difícil de seguir. Portanto, enquanto alguns elementos do gênero narrativo estão presentes, a estrutura e a organização do texto poderiam ser melhoradas para criar uma narrativa mais clara e envolvente.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

Este texto apresenta uma narrativa com mais estrutura, mas ainda tem algumas áreas onde a clareza pode ser aprimorada.

Estrutura das Frases: O texto contém frases mais longas e elaboradas, o que é uma melhoria em relação a alguns dos textos anteriores. No entanto, algumas frases ainda podem ser subdivididas para maior clareza. Por exemplo, "O filho é empresário percebeu dinheiro se por causa menino que foi pessoas perdeu por causa mas pessoas assaltos filho" pode ser reestruturado para uma melhor compreensão.

Concordância: Há desvios na concordância verbal e nominal em algumas partes do texto, como em "si por que mala de dinheiro muito percebeu mil 500 dólares" (se por que mala de dinheiro muito percebeu 500 mil dólares), o que afeta a compreensão.

Coesão Textual: A narrativa tem uma estrutura mais clara, mas a falta de conectores ou palavras de ligação em algumas partes torna a conexão entre as ideias menos fluida. A inclusão de conectores pode melhorar a fluidez.

A história parece envolver um empresário cujo filho se envolveu em situações de assalto e desapareceu, causando preocupação para a mãe. Com alguma revisão para melhorar a estrutura das frases e a concordância, a narrativa pode ser tornada ainda mais clara e coesa. É positivo ver o autor se esforçando para contar uma história mais complexa.

## **XII - A análise do texto do Estudante 12 – E12**

### **a) Análise quanto ao gênero.**

É uma história curta que apresenta apenas os eventos essenciais para avançar a trama. Embora a simplicidade possa funcionar em algumas situações, narrativas mais elaboradas geralmente envolvem uma exploração mais profunda dos personagens, dos conflitos e do ambiente para criar uma experiência de leitura mais rica e envolvente.

Apesar de se encaixar no gênero narrativo, é uma narrativa muito simples e concisa em termos de estrutura e desenvolvimento.

### **b) Análise quanto aos recursos linguísticos e modalidade padrão do português escrito.**

Este texto apresenta uma narrativa curta e direta.

Estrutura das Frases: As frases são curtas e concisas, o que torna a narrativa direta e fácil de seguir.

Concordância: A concordância verbal não está adequada no texto, e as frases apesar de simples e não são claras.

Coesão Textual: A narrativa é simples, com uma estrutura básica de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A narrativa não é fácil de entender, mas conclui com uma nota positiva: houve a solução do conflito, com o pai e o filho felizes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento dos dados sobre a legislação, é necessário que tenhamos a percepção de que, do ponto de vista legal, o país dispõe de todos os mecanismos que possibilitam a adoção de políticas que conduzam a práticas pedagógicas que, efetivamente, possam desenvolver o letramento dos estudantes surdos e promover a efetiva inclusão.

Com as mudanças efetivadas na LDB em 2021, pela Lei 14.191, já apresentadas de forma detalhada e consistente, com a garantia Constitucional e todo o aparato normativo que já foi produzido, o que falta, nesse momento para que possamos viver um novo tempo para a educação inclusiva no que diz respeito às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, é a adoção de uma proposta teórico-metodológico que dê conta das especificidades que uma educação bilíngue requer.

Assim, podemos dizer, com Fernandes (2016p 132-133),

Para Fernandes (2006, p. 132-133), a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

No contexto da alfabetização e letramento de estudantes surdos, a autora enfatiza a necessidade de uma transição da língua fônica para a língua visual. Isso implica que para que esses alunos adquiram habilidades de escrita efetivas, é fundamental que as práticas pedagógicas priorizem a língua de sinais em detrimento do sistema oral de linguagem.

Nesse sentido, a autora argumenta que a promoção da língua de sinais como uma ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem é crucial para capacitar os estudantes surdos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita que vão além da simples decodificação de letras e sons. A ênfase na língua de sinais não apenas reconhece a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos, mas também abre caminho para uma educação mais inclusiva e eficaz, permitindo que esses alunos desenvolvam uma compreensão profunda e significativa da linguagem escrita.

No processo pedagógico, os estudantes surdos devem ser expostos a uma grande quantidade de textos e o professor deve ter a competência de traduzi-los para a Língua de Sinais e explicar os aspectos relacionados à construção dos textos, apresentando as diferenças e as semelhanças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

A Língua de Sinais permite um desenvolvimento não só linguístico, mas emocional e cognitivo. É por seu intermédio que os Surdos podem construir seu arcabouço linguístico, identitário e, por meio de interações, seu conhecimento de mundo, numa perspectiva de letramento crítico. Nessa visão, a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como uma segunda língua, mediante a exploração de semelhanças e diferenças, tendo como base a Língua de Sinais. (MOURA, 2008, p. 42).

Para Moura (2008) a Língua de Sinais desempenha um papel essencial no desenvolvimento não apenas linguístico, mas também emocional e cognitivo dos indivíduos surdos. É através dela que os surdos constroem sua base linguística, forjam sua identidade e, por meio de interações, ampliam seu conhecimento do mundo, em uma abordagem que promove o letramento crítico. Nesse contexto, a Língua Portuguesa deve ser abordada como uma segunda língua, com ênfase na exploração das semelhanças e diferenças em relação à Língua de Sinais como base. Essa abordagem permite uma integração mais eficaz das duas línguas, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes surdos e promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da linguagem escrita.

Por essa razão, defendemos que a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, apresentada pelo MEC em 2021, seja amplamente divulgada e discutida pela comunidade acadêmica, por gestores públicos, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e pelos professores que efetivamente estão inseridos nos sistemas de ensino.

A proposta reconhece a Língua de Sinais como primeira língua dos surdos e defende a importância do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, de forma a possibilitar o acesso a informações e conhecimentos disponíveis apenas em língua escrita.

Além disso, é importante destacar que a proposta curricular para o ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior não se trata de uma solução única ou definitiva para o problema do acesso à educação para os surdos. Ela é um passo importante na direção

da inclusão e igualdade de oportunidades, mas é preciso reconhecer que ainda há muito a ser feito nessa área.

Por isso, é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, desenvolvendo estratégias e recursos pedagógicos que levem em conta a sua língua e cultura. Além disso, é importante que sejam criadas políticas públicas que promovam a inclusão dos surdos em todos os aspectos da vida em sociedade, não apenas na educação.

Mas, para que seja possível colocar em prática qualquer proposta, é preciso melhorar a formação de professores. Além disso, as escolas bilíngues, embora sejam um avanço, ainda são uma realidade distante para muitos estudantes surdos, especialmente em áreas mais remotas. Os alunos surdos, por suas diferenças linguísticas necessitam de professores bilíngues e fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o aprendizado da L1 na modalidade gestual-visual, sua primeira língua e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, sua segunda língua, bem como da interação com os seus pares.

Conforme DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, no capítulo VI: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Assim como o decreto referido, O Plano Nacional de Educação, através da meta 4, garante a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos.

A legislação ainda destaca a importância de oferecer um serviço de apoio educacional especializado para estudantes surdos, reconhecendo as especificidades linguísticas dessa população. Também estabelece que a educação bilíngue deve começar na educação infantil e se estender ao longo da vida, o que enfatiza o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade e contínua para os surdos.

Além disso, a nova redação da LDB prevê a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a presença de professores bilíngues com formação superior e especialização. Isso é fundamental para garantir que os estudantes surdos tenham

acesso a uma educação de qualidade e que possam desenvolver suas habilidades linguísticas em ambos os idiomas, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A participação das comunidades surdas, instituições de ensino superior e entidades representativas dos surdos na elaboração e planejamento de programas de educação bilíngue é um componente crucial da nova legislação, garantindo que as políticas e práticas estejam alinhadas com as necessidades reais dos estudantes surdos.

Segundo Lacerda (2000), base nessas ideias, movimentos sociais partindo das comunidades surdas passam a se manifestar por uma prática educacional baseada em uma abordagem bilíngue, em que o sujeito surdo deve ser exposto o mais precocemente a língua de sinais, possibilitando-lhes um desenvolvimento integral.

Conforme estabelece o Art.78-A, os sistemas de ensino, em todos os níveis, incluindo estados, municípios e o governo federal, têm uma responsabilidade compartilhada na garantia da aplicação das políticas inclusivas. A legislação já previa a atenção especial que os estudantes surdos deveriam receber para o seu pleno desenvolvimento, mas, muitos entes federativos têm se omitido em relação ao cumprimento dessas normas.

Com o Art. 79-C fica estabelecido que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. Desse modo a recorrente falta de recursos, bem como as lacunas na formação adequada de professores e estruturação das escolas, que têm sido um dos principais obstáculos para a implementação eficaz das políticas de educação bilíngue de surdos, talvez possam ser equacionadas a bom termo.

O controle social e a participação ativa das comunidades surdas é crucial, pois elas desempenham um papel fundamental na definição de diretrizes e práticas que atendam às necessidades reais dos estudantes surdos e na exigência do cumprimento das leis.

A atualização da LDB é um avanço positivo, mas a eficácia de suas diretrizes dependerá da vontade e do compromisso dos sistemas de ensino, dos estados e municípios, do governo federal e da sociedade em geral para garantir que as políticas inclusivas sejam implementadas de maneira concreta e efetiva. A educação bilíngue de surdos é um direito, e é responsabilidade de todos garantir que esse direito seja efetivamente assegurado.

Os resultados obtidos com estudo de caso só reforçam o que temos apresentado como sinalização para uma mudança necessária enquanto estratégia de estruturação dos currículos.

É notável que os três primeiros textos se destacam em termos de qualidade narrativa, e é interessante notar que eles foram escritos por alunos em turmas bilíngues. Isso pode indicar que esses alunos possuem um bom domínio da língua de sinais e do português escrito, o que lhes permite criar histórias mais elaboradas e estruturadas. Além disso, a educação em turmas bilíngues geralmente se concentra em desenvolver habilidades de escrita e comunicação, o que pode ter contribuído para a qualidade dessas narrativas.

No entanto, é importante lembrar que a qualidade da escrita não deve ser o único critério para avaliar a expressão criativa de estudantes surdos. Muitos fatores podem influenciar a capacidade de um estudante em criar narrativas, incluindo seu nível de proficiência na língua de sinais, sua experiência de vida e sua habilidade em traduzir pensamentos e ideias em palavras escritas.

Os outros textos, que apresentam uma variedade de desafios em termos de estrutura narrativa e clareza, refletem as dificuldades que alguns estudantes surdos enfrentam ao se expressar por meio da escrita. A língua de sinais e o português escrito são sistemas linguísticos diferentes, e a transição entre eles pode ser complexa.

É importante reconhecer os esforços dos estudantes surdos em se expressar por meio da escrita e apoiar seu desenvolvimento nessa habilidade. Além disso, é fundamental valorizar a diversidade de experiências e formas de expressão criativa que os estudantes surdos podem oferecer, seja por meio da língua de sinais ou da escrita.

Os alunos do Grupo 1 – Escola A de Santa Cruz do Sul viveram experiências de ensino diferenciadas. Os três estudantes (Estudantes - E1, E2 e E3), que

demonstraram o maior domínio da escrita em Língua Portuguesa, tiveram ao longo de sua trajetória educacional, a possibilidade de um ensino bilíngue, com professores bilíngues e utilização da sala de recursos da escola. Tiveram as experiências que os pesquisadores, nos quais ancoramos nosso olhar, como é o caso de Quadros (2006), Fernandes (2008), Laplane (2004) e Soares (2002), defendem como necessárias para uma educação inclusiva que de fato possibilite o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e de escrita da Língua Portuguesa enquanto L2.

Os outros 4 estudantes do Grupo 1 (estudantes E4, E5, E6 e E7), apresentam muitas dificuldades na representação no plano da escrita. Esses 4 alunos, sempre estiveram em classes regulares, e estão concluindo o Ensino Médio, com idades que revelam as dificuldades do processo: dois com 17 anos, um com 19 e outro com 30 anos. Os dois de 17 anos, demonstram uma compreensão da proposta e revelam as construções próprias de usuários da Língua de Sinais, enunciados curtos, ausência de elementos coesivos. Já os dois mais velhos estudantes de 19 e 30 anos apresentam muita dificuldade quanto ao gênero textual e demonstram ainda reduzido domínio de vocabulário e de conhecimento da sintaxe do Português o que pode ainda revelar um desconhecimento da sintaxe da Língua de Sinais. Apresentam barreiras que impedem avaliar o grau de letramento de forma mais efetiva. O mesmo desempenho foi percebido nos estudantes E10 e E12 do Grupo2.

Esses quatro alunos do Grupo 1 (estudantes E4, E5, E6 e E7) podem ser somados aos 5 alunos (estudantes - E8, E9, E10, E11 e E12) do grupo de escolas do Ceará que também apresentam idades superiores às dos alunos com maior domínio da escrita. No grupo do Ceará as idades vão de 19 a 30 anos, demonstrando que tiveram problemas de continuidade nos estudos, ou dificuldades de acesso. Todos os estudantes do Grupo2, por exemplo, informaram no questionário que raramente dedicam algum tempo para a leitura

Os estudantes E8, E9 e E11 apresentam uma escrita muito característica de usuários de Libras como primeira língua, com estruturas curtas, topicalização, ausência de conectores e marcadores temporais, entre outros.

Não vamos retomar a análise completa das narrativas, uma vez que o estudo de caso serviu para corroborar a percepção que nos mobilizou na realização da pesquisa.

Buscávamos avaliar em que medida existiam condições para a inclusão do estudante surdo na escola. Não só constatamos que dispomos, no Brasil, de todas as ferramentas jurídicas para que a inclusão aconteça, como entendemos que é necessário, a partir de agora vontade política e controle social, isso porque uma Nação não pode viver na expectativa das decisões de instâncias dos poderes executivos. É preciso que os atores sociais se mobilizem para que o que está previsto em lei seja colocado na dimensão orçamentária de estados e municípios. Só assim poderemos falar, verdadeiramente, de inclusão.

A educação bilíngue tem como objetivo, segundo Lacerda (2013), que o sujeito surdo tenha um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao de uma criança ouvinte. Em linhas gerais, precisamos entender que o surdo necessita ser respeitado em sua condição linguística, podendo constituir-se e formar caminhos adequados, de forma satisfatória, mas para isso ocorrer precisam ser geradas condições que propiciem o desenvolvimento de sua linguagem.

Silva (2013, p.77) afirma que “o letramento e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa escrita aos surdos é considerado o processo que compensa a ausência/diminuição da audição no sentido da aprendizagem da escrita por esses sujeitos”.

Do mesmo modo, Sanches (2014) defende que é possível ao surdo se apropriar do português por meio de proposta de letramento bilíngue levando em consideração as particularidades decorrentes deste processo. Em momento algum encontramos em nossos dados, pistas que nos permitam afirmar que o surdo se desenvolve em língua portuguesa tal qual os ouvintes.

Nesse sentido, para Fernandes (2006) a língua de sinais não exerce apenas uma mera função instrumental de recurso para leitura do português escrito, mas, sobretudo de uma língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto.

É preciso, portanto, investimento na formação de pessoal qualificado, criação de equipes interdisciplinares de trabalho para que o plano da utopia possa se concretizar em projetos e programas de inclusão por todo o país. É preciso uma mudança de paradigma porque o que ainda hoje estamos vivendo são processos de

exclusão, quando os direitos não são assegurados ou se transformam apenas em dados estatísticos:

A exclusão social no Brasil está estreitamente relacionada à desigualdade social e à pobreza, possui uma dimensão histórica particular e, em parte, é responsável pelas dificuldades da constituição de seu espaço de igualdade [...]. Dessa forma, ao longo de sua história, o Brasil conheceu três tipos clássicos de excluídos, distintos entre si, mas com um lastro comum: eram indispensáveis ao desenvolvimento econômico. (BURSZTYN, 2000, p. 71-73)

Para que essa triste realidade não continue sendo reproduzida e, tampouco escondida atrás de um aparato jurídico que garante a inclusão e possibilita ostentarmos o status de que somos uma sociedade inclusiva, é preciso que sejam implantados mecanismo de controle político e fiscal.

Segundo Laplane (2004, p. 11), o discurso da inclusão é crivado de contrapontos [...] em termos conceituais, políticos e ideológicos [...], características que compõem o quadro enfatizado pelo processo de globalização. A análise de Laplane aponta para lacunas no discurso da inclusão, especialmente no sentido de compreendê-lo como meio para inserir alunos em um contexto escolar complexo e repleto de fragmentações.

Nossas inquietações não se atenuaram. Outras se somaram e nos levam na busca de novas respostas e novas problematizações. Devido à limitação de nosso recorte, bem como em decorrência das limitações relativas ao tempo de execução de nosso projeto, lacunas se evidenciaram e se mostram como perguntas a serem respondidas ainda. Mas é justamente isso que nos mobiliza a seguirmos desacomodados e com motivação para aprender sempre.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. Desmistificando a inclusão. *Psicopedagogia: Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v.22, n.67, p.59-66, 2005.

BURSZTYN, Marcel. (Org.). *No meio da rua: nômades, excluídos e viradores*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M; MASSI, G. (orgs.). *Letramento: referências sem saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, Sueli. *Educação Bilíngue para Surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.

FERNANDES, S. Letramentos: Referências em saúde e educação. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). *Letramento na educação bilíngue para surdo*. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14, 2000. Anais Caxambu: Anped. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2000

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org). *Tenho um aluno surdo, e agora ? : introdução à libras e educação de surdos*[S.l: s.n.], 2013.

LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. *Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito*. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org). *Tenho um aluno surdo, e agora ? : introdução à libras e educação de surdos*[S.l: s.n.], 2013.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOURA, D. R. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, V. 18, n. 50, 2004. p. 51-66.

- QUADROS, Ronice. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÁ, Nídia Regina Limeira. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da universidade federal do amazonas, 2002.
- SANCHES, Paola Beatriz. Possibilidades no Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua Para Alunos Surdos: Em Discussão a Metodologia de Letramento Bilíngue de Fernandes. Dissertação de Mestrado. Maringá-Pr, 2014.
- SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva na promoção da acessibilidade na escola. IN: CENTRO DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO - CTI RENATO ARCHER I Simpósio Internacional de Tecnologia Assistiva.- / [Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva-CTI Renato Archer]. – Campinas-SP: CNRTA-CTI, 2014
- SILVA, Márcia Cristina Amaral da. As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de Língua Portuguesa a escolares surdos. Tese de Doutorado. Maringá PR. 2013.
- SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. Pedagogia (Improvável) da diferença: e se outro não estivesse aí? Rio de Janeiro:DP&A,2003.
- SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA Educação & Sociedade, vol. 23, núm. 81, 2002, pp. 143-160 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, 2004.
- SOUZA, V. C. Sign WebMessage: um ambiente para comunicação via Web baseado na escrita da Língua Brasileira de Sinais. 2002 Curso de informática, Centro De Ciências Exatas E Tecnológicas, Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2002.
- SILVA, I.R. O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998. p. 142
- ROJO, Roxane (org.), (1998). Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras.

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 abr. 2002. seção 1, p.23.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno introdutório. Sandra Patrícia de Faria-Nascimento et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno I: educação infantil. Andréa Beatriz Messias Belém Moreira et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno II: ensino fundamental (anos iniciais). Maria Cristina da Cunha Pereira et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno III: ensino fundamental (anos finais). Ivani Rodrigues Silva et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno IV: ensino médio. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior (livro eletrônico): Caderno V: ensino superior. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz et al. 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021f.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Setembro, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Aprova a Lei Brasileira de Inclusão – LBI e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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, 04 de agosto de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de abril de 2019.

BRASIL. Lei nº 10.845, 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 de março de 2004.

BRASIL. Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Brasília, 02 de outubro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de agosto de 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

**ANEXOS**



### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL

A seguir você preencherá um questionário socioeconômico e étnico-cultural.

Responda com sinceridade o que for necessário ou marque um (x) na resposta que lhe convier.  
Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, deixe de responder o item

**01 – Informe os seguintes dados**

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

**02 – Quanto à sua condição de surdez,**

- nasci surdo  
 perdi a audição com \_\_\_\_\_ (idade)

**03. Onde você aprendeu LIBRAS**

- Na família  
 Com amigos  
 Na escola

**04. Quanto à Língua Portuguesa escrita, você se considera**

- proficiente  
 apresenta dificuldades com algumas estruturas  
 apresenta muitas dificuldades

**05 - Como você se declara?**

- Branco (a)  
 Negro (a)  
 Pardo (a) / mulato (a)  
 Amarelo (a) (de origem oriental).  
 Indígena ou de origem indígena  
 Outro \_\_\_\_\_

**06 - Situação Familiar e Renda.**

Até 2 salários mínimos (2.640,00)	
De 2 a 3 salários mínimos (2.640,00 a 3.960,00 )	
De 3 a 4 salários mínimos (3.960,00 a 5.280,00)	
De 4 a 5 salários mínimos (5.280,00 a 6.600,00)	
Mais de 5 salários mínimos	

**07 - Com quem você mora atualmente?**

- Com a família.  
 Esposo(a), companheiro(a) ( ) Filhos(as)  
 Outros parentes, qual o parentesco? \_\_\_\_\_  
 Com amigos (compartilhando despesas de aluguel.  
 Sozinho (a).

**08 - Existe em seu grupo familiar, pessoa com deficiência física ou mental que necessite de acompanhamento terapêutico, ou despesas permanentes com a saúde comprovado por atestado médico?**

- Sim Quem? \_\_\_\_\_ Qual a doença? \_\_\_\_\_  
 Não

**09 - Na família algum membro recebe benefício social? (Bolsa família, BPC, Auxílio Doença, etc)**

- Sim. Qual \_\_\_\_\_ R\$ \_\_\_\_\_  Não

**10 - Você recebe benefício social? (Bolsa família, BPC, Auxílio Doença, etc)**

- Sim. Qual \_\_\_\_\_ R\$ \_\_\_\_\_  Não

**11 - O local que você reside é:**

- Próprio em financiamento.  
 Alugado.  
 Própria já quitada  
 Cedido/emprestado

**10 - Números de cômodos de sua residência:**

- um  dois  três  4  5 ou mais

**11 - Números de banheiros de sua residência:**

- um  dois  três  mais de três

**12 - Em sua residência tem:**

- Lavadora de roupas  
 Geladeira  
 Computador  
 Acesso a internet  
 TV  
 TV a cabo  
 Micro-ondas  
 Ar condicionado

**13 - Qual meio de transporte que você utiliza para ir para a escola/universidade?**

- Transporte Público  a pé  bicicleta  carro  moto  Van locada

**14 - Quanto à sua escola**

- Inclusiva  
 Bilíngue

**15 - Tipo de escola em que você estuda**

- Pública  
 Particular com bolsa  
 Particular sem bolsa  
 Parte em escola pública parte em escola particular

**16 - Você frequenta**

- Ensino Fundamental – turma regular inclusiva  
 Ensino Fundamental – turma especial  
 Ensino Médio – turma regular inclusiva  
 Ensino Médio – turma especial

**17 - O que você pretende fazer após se formar?**

- Trabalhar em qualquer área.  
 Fazer um curso técnico  
 Fazer graduação.  
 Outro – especificar: \_\_\_\_\_

**18 - Você participa de alguma destas atividades? (múltipla escolha)**

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas  
 Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes  
 Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)  
 Não participo.

**19 - Com que frequência você...**

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao estádio					
Vai ao shopping					
Vai ao parque					
Pratica esportes					
Vai a bares/ danceterias					

**20 - Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?**

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					

**21 - Você já fez algum curso de informática?**

- Sim  
 Sim, mas não tenho habilidade  
 Não

**22 - Com que frequência você costuma ler?**

- Nunca  
 Raramente  
 Muitas vezes no mês  
 Diariamente

**23 - Qual o gênero literário de sua preferência?**

- Romance                       Ficção científica  
 Policial                          Infante-Juvenil  
 Drama                             Revistas em geral  
 Poesia                             Outro \_\_\_\_\_

**Agradecemos a sua colaboração!**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE**

Prezado/a Senhor/a

Solicito sua participação de forma voluntária na pesquisa intitulada "DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA COMO L2".

Eu, João Batista, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, sou o pesquisador que irá desenvolver o estudo, sob a orientação do professor Dr. Carlos René Ayres.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar em que medida o sujeito surdo, inserido no ambiente de educação formal, no Ensino Médio, demonstra competência quanto à produção de textos do gênero narrativo no que diz respeito à textualidade.

Os procedimentos adotados serão: a) responder o questionário sócio-cultural para fornecimento de informações relevantes para a análise do dados da produção escrita; b) produzir um texto narrativo, sendo que para tanto, os sujeitos da pesquisa serão divididos em dois grupos – um deverá produzir um texto sem um roteiro fornecido, somente a partir da motivação inicial; o outro grupo deverá produzir o texto observando os requisitos apresentados.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação de seu/sua filho/filha. Estarei apto a esclarecer as dúvidas e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, na publicação de artigos científicos e da dissertação de Mestrado, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações, tais como nomes, endereços e outras

indicações pessoais, em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados pessoais.

**Aceite de Participação Voluntária**

Declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa acima, e concordo, enquanto participante voluntária(o)a. Além disso, autorizo a utilização dos textos produzidos na pesquisa de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador e professor João Batista da Silva, para os fins acadêmicos já mencionados. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir da participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

CPF \_\_\_\_\_

Contato telefônico \_\_\_\_\_

Prof. João Batista da Silva  
Mestrado – UNISC  
Orientando/pesquisador



Prof. Dr. Carlos René Ayres  
Docente do PPG – UNISC  
orientador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARTICIPANTE MENOR DE IDADE**

Prezado/a Senhora/a

Solicito sua autorização, enquanto pai, mãe e/ou responsável legal, para participação de seu/sua filho/filha de forma voluntária na pesquisa intitulada "DESAFIOS PARA O LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA COMO L2",

Eu, João Batista, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, sou o pesquisador que irá desenvolver o estudo, sob a orientação do professor Dr. Carlos René Ayres.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar em que medida o sujeito surdo, inserido no ambiente de educação formal, no Ensino Médio, demonstra competência quanto à produção de textos do gênero narrativo no que diz respeito à textualidade.

Os procedimentos adotados serão: a) responder o questionário sócio-cultural para fornecimento de informações relevantes para a análise do dados da produção escrita; b) produzir um texto narrativo, sendo que para tanto, os sujeitos da pesquisa serão divididos em dois grupos – um deverá produzir um texto sem um roteiro fornecido, somente a partir da motivação inicial; o outro grupo deverá produzir o texto observando os requisitos apresentados.

A qualquer momento, o/a Senhor/Senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação de seu/sua filho/filha. Estarei apto a esclarecer as dúvidas e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, na publicação de artigos científicos e da dissertação de Mestrado, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações, tais como nomes, endereços e outras

indicações pessoais, em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados pessoais.

**Acetie de Participação Voluntária**

Declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa acima, e concordo, enquanto pai, mãe e/ou responsável legal, com a participação voluntária de meu/minha filho/a. Além disso, autorizo a utilização dos textos produzidos na pesquisa de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador e professor João Batista da Silva, para os fins acadêmicos já mencionados. Sei que a qualquer momento posso revogar este Acetie e desistir da participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi e receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Pai, mãe e/ou responsável legal \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

Contato telefônico \_\_\_\_\_

Filho/filha \_\_\_\_\_

Prof. João Batista da Silva  
Mestrado –UNISC  
Orientando/pesquisador

  
Prof. Dr. Exaltado René Ayres  
Doutor em PRL –UNISC  
orientador