



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS

ANTONIO CORREIA DA SILVA
RAFAEL BERNARDO SILVA SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS E AS
IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM**

MACEIÓ,
2022

ANTONIO CORREIA DA SILVA
RAFAEL BERNARDO SILVA SANTOS

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS E AS
IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título em Licenciado em Letras-Libras, sob a orientação da Professora Ma. Joseane dos Santos do Espirito Santo.

MACEIÓ,
2022

AGRADECIMENTOS

Antonio Correia da Silva

Gostaria de agradecer e dedicar essa dissertação a minha maior fonte de inspiração a pessoas que sempre me deram força e incentivos, minha mãe Maria José da Silva (Dona Zezinha) que hoje não se encontra mais, porém tenho certeza da sua plena felicidade e orgulho diante desta conquista. Também a minha mãe de coração Marileide Francisca que sempre me apoiou com palavras de incentivo e sempre torceu por este momento.

Ao meu grande amigo de jornadas e professor que sempre se fez presente me ajudando nessa caminhada, Radjalma Teixeira. E ao meu amigo Rafael Bernardo pela nossa amizade, cumplicidade, parceria e dos grandes momentos que dividimos na trajetória acadêmica, inclusive na apresentação desta dissertação.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ao curso Letras Libras, e aos professores que através dos seus ensinamentos contribuíram na jornada acadêmica, assim como os colegas de curso que nos proporcionaram que a caminhada pudesse ter sido até aqui mais amena e prazerosa.

A minha orientadora Profa Joseane Santos por sua dedicação, confiança, compreensão e que durante meses me acompanhou dando todo auxílio necessário para elaboração do projeto.

A todos que contribuíram com essa conquista o meu muito obrigado, chegou o fim um ciclo de muitas risadas, choro, felicidade, conhecimentos e frustrações. Sendo assim, dedico este trabalho a todos que fizeram parte desta etapa da minha vida. E claro por último e não menos importante agradecemos a Deus por ter iluminado meu caminho.

Rafael Bernardo Silva Santos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por abençoar o meu caminho de estudos até o presente, agradeço aos meus pais por me incentivarem e cobrarem os meus estudos e por último agradeço por tudo ao meu amigo da faculdade, Tony Correia da Silva. Sem vocês não sei como seria a minha vida hoje.

Agradeço a orientadora de TCC pela paciência, compreensão e incentivo para apresentar a pesquisa em Salvador-BA, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e aos professores de Letras-Libras também.

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586r Silva, Antonio Correia da.
Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para os surdos e as
implicações na produção da redação do ENEM / Antonio Correia da Silva,
Rafael Bernardo Silva Santos. – 2022.

45 f. : il. color.

Orientadora: Joseane dos Santos do Espírito Santos.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Libras) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 42-45.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3.
Alunos surdos. 4. Língua Brasileira de Sinais. I. Santos, Rafael Bernardo
Silva. II. Título.

CDU: 81'221.24

RESUMO

A redação vem ganhando espaço nos processos avaliativos como o vestibular e o ENEM. Sendo assim, há uma busca constante de práticas, técnicas e estratégias que possibilitem ao aluno a produção de um texto coeso e coerente. O presente trabalho é composto por um breve percurso teórico que busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) para os alunos Surdos, bem como as dificuldades que se dão nesse processo. Considerando que o Surdo deve escrever em LP e que sua língua natural é a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 10.436/02), surgem no espaço escolar duas línguas de modalidades e aprendizagens diferentes. A Língua Brasileira de Sinais torna-se a primeira língua e a LP a segunda língua (BRASIL, 5.626/05). Nessa diversidade linguística, o professor de LP encara o desafio de ensinar os gêneros escritos aos estudantes Surdos. Nesse contexto, ensinar a língua escrita para os Surdos muitas vezes se torna uma dificuldade para os professores de LP. Sendo assim, há necessidade de pesquisas, como essa, que analisem este processo. O presente trabalho tem como principal objetivo refletir sobre dificuldades sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP dos alunos Surdos e com isto as consequências e entraves na sua escrita na redação do ENEM. No embasamento teórico, adotamos a concepção bakhtiniana de gênero (BAKHTIN, 2003) e seguimos com autores que abordam reflexões sobre a linguagem e sua relação com as funções cognitivas do ser humano Lodi (2002), Goldfeld (1997), Poker, (2002), entre outros. Alinhado a esses autores, buscamos um referencial teórico específico sobre o ensino de produção textual para estudantes surdos, sendo estes, Salles (2004), Silva (2001), Pinheiro (2015), etc. Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), com leituras bibliográficas como procedimento para a coleta de dados. Acredita-se na importância deste estudo por, além de fazer uma análise da relação existente entre surdez e educação, servir de instrumento de análise para os profissionais da área da educação, principalmente os que já estão trabalhando com alunos surdos, à medida em que os convida para uma reflexão das práticas pedagógicas em geral e também relacionadas a este alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Surdo. Dificuldades. Escrita. Língua Portuguesa. Libras. ENEM.

ABSTRACT

The writing has been gaining space in assessment processes such as the entrance exam and the ENEM. Therefore, there is a constant search for practices, techniques and strategies that enable the student to produce a cohesive and coherent text. This work is composed of a brief theoretical path that seeks to reflect on the teaching-learning process of the Portuguese language for deaf students, as well as the difficulties that occur in this process. Considering that the deaf must write in Portuguese and that their natural language is the Brazilian Sign Language (BRASIL, 10.436/02), two languages of different learning modalities and learning emerge in the school environment. The Brazilian Sign Language becomes the first language and the Portuguese language the second language (BRASIL, 5626/05). In this linguistic diversity, the Portuguese Language teacher faces the challenge of teaching written genres to deaf students. In this context, teaching written language to deaf people often becomes a difficulty for Portuguese language teachers. Therefore, there is a need for research, such as this one, to analyze this process. The main objective of this work is to reflect on difficulties in the Portuguese language teaching-learning process of deaf students and with this the consequences and obstacles in their writing in the ENEM writing. On the theoretical basis, we adopted the Bakhtinian concept of genre (BAKHTIN, 2003) and followed with authors who address reflections on language and its relationship with the cognitive functions of human beings Lodi (2002), Goldfeld (1997), Poker, (2002) , between others. In line with these authors, we seek a specific theoretical framework on the teaching of textual production for deaf students, such as Salles (2004), Silva (2001), Pinheiro (2015), etc. For the development of the work, we used a qualitative approach (LUDKE; ANDRÉ, 1986), with bibliographic readings as a procedure for data collection. We believe in the importance of this study because, in addition to analyzing the relationship between deafness and education, it serves as an analytical tool for professionals in the field of education, especially those who are already working with deaf students, as the invites for a reflection on pedagogical practices in general and also related to this student body.

KEYWORDS: Learning. Deaf. Difficulties. Writing. Portuguese language. Pounds. ENEM.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	A LÍNGUA E A LINGUAGEM.....	14
1.1.1.	Falando sobre a linguagem.....	14
1.1.2.	A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.....	17
1.1.3.	A língua portuguesa como segunda língua para os surdos.....	20
2.	SURDEZ, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO.....	22
3.	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS.....	25
4.	METODOLOGIA.....	33
4.1.	Instrumentos.....	34
4.2.	Procedimento de coleta de dados.....	34
4.3.	Análise dos dados.....	35
5.	DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	38
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

A redação começa antes do ato de escrever, ou seja por um pensamento prévio que surge através de ideais e de como você vai organizá-las, como vai ser escrita no seu texto. Nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, sempre há uma temática para que sirva de ponto de partida e logo após a análise reflexiva que vai seguir critérios estruturais do seu gênero que exige que seja argumentativo-descritivo¹. Ou seja, a redação é um processo de escrita com o objetivo de expressar algo.

Existem vários gêneros de textos e a redação é um deles, mas para que ela faça sentido é preciso seguir critérios por meio de conexão e coesão entre as palavras e estrutura. A caracterização de cada redação se dá através dos gêneros textuais e das suas exigências, para que assim faça sentido a atinja seu objetivo. Conforme Silva (2020), a autora afirma que, a “Redação do ENEM é um gênero textual que se utiliza predominantemente do tipo textual dissertativo-argumentativo para a sua feitura”.

A redação é um dos pontos altos de processos avaliativos como o vestibular e o ENEM. Quanto melhor a escrita da redação mais vantagem o candidato tem sobre os concorrentes. Mas, infelizmente, para muitos candidatos, a redação é fator eliminatório, por simplesmente ser o ponto mais fraco deles, como diria Caetano, 2002:

Na prova de redação do Enem é exigido o texto dissertativo-argumentativo, que é um pouco diferente da dissertação. No gênero dissertativo-argumentativo, mais do que falar sobre o assunto, o autor deverá elencar argumentos que defendam os seus pontos de vista. Ele deverá persuadir quem fizer a leitura de seu texto. Neste momento, o participante deverá recorrer ao seu conhecimento adquirido na escola nas diversas disciplinas, sempre considerando a diversidade sociocultural. A proposta deverá estar bem detalhada e apresentar conexão com os argumentos desenvolvidos ao longo do texto.²

¹ Tipo de texto que apresenta um ponto de vista e tem como objetivo persuadir e convencer o leitor a concordar com a ideia defendida - disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/tipos-de-textos> Acessado em 12/11/21.

² Publicado por Érica CAETANO, 2020. [Como é a prova de redação do Enem.](#)

Em 2017, o ENEM passou a ser adaptado para os Surdos³, mostrando as questões das provas em vídeo usando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As provas nesse formato seriam realizadas em notebooks contariam com a presença de um tradutor intérprete para tirar dúvidas sobre os vocabulários e contariam com um tempo adicional. Os participantes que utilizam aparelho auditivo ou implante coclear poderiam apontar a necessidade durante a inscrição e, ao final das inscrições e assim participar como os demais participantes.⁴

Sabemos que houve alguns avanços e ganhos em termos de legislação no que concerne à acessibilidade para a comunidade surda. Como bem ressalta Lacerda e Santos (2013, p. 37) “temos leis vigentes, que fazem exigências nas escolas e que defendem a educação dos surdos”. Mas sabemos que nem sempre o decreto e a legislação são estabelecidos ou respeitados. Citamos como exemplo Cruz et al (2020) que diz:

Apesar de ser um marco na vida educacional dos sujeitos surdos, o reconhecimento da Libras, em 2002, ainda não dirimiram os entraves linguísticos, pois os surdos continuam fazendo parte de uma comunidade de minoria linguística e o uso efetivo da Libras em contextos cotidianos não é recorrente, assim como não o é em contextos escolares inclusivos (CRUZ, 2020, pág. 168).

Ao voltar o olhar para questões envolvendo a educação de ⁵Surdos percebemos a distância entre como deveria se dar. A luz dos novos avanços adquiridos em relação à acessibilidade (com a Lei nº 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência; a Lei nº 10.436, de 24/04/2012, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências; e o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a Lei 10.436 e o artigo 18 da Lei 10.098) analisamos o processo de ensino e

³ O [Decreto 5.626/2005](https://www.tjdf.tjus.br/institucional/imprensa/noticias/2018/janeiro/esta-correto-usar-a-expressao-201cpesso-a-surda201d), ainda em vigor, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, explica em seu artigo 2º que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – disponível em <https://www.tjdf.tjus.br/institucional/imprensa/noticias/2018/janeiro/esta-correto-usar-a-expressao-201cpesso-a-surda201d> Acessado em 08/10/2021.

⁴ As informações sobre o ENEM para Surdos estão disponíveis no site do INEP e pode ser acessado em [gov.br/inep - Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/leitor-de-tela-e-um-dosrecursos-de-acessibilidade-que-podem-ser-solicitados-ate-22-de-maio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/leitor-de-tela-e-um-dosrecursos-de-acessibilidade-que-podem-ser-solicitados-ate-22-de-maio/21206). Acessado em 12/11/2021.

⁵ Usualmente, a literatura emprega “surdo” para se referir à toda a coletividade composta por pessoas com a especificidade biológica que caracteriza a surdez e “Surdo” para denotar os sujeitos que, para além da especificidade, se reconhecem como pertencentes à comunidade surda, se apropriam da cultura surda e militam pelos direitos da coletividade surda. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/diferentes-identidades-entre-os-sujeitos-surdos>

aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita e suas peculiaridades, bem como a relação entre a Língua de Sinais (LS) e a LP na vida do Surdos (CRUZ, 2020).

Nos últimos anos ocorreram mudanças na forma de acessibilidade na aplicação da prova do ENEM: os alunos Surdos tiveram seus direitos conquistados, sendo possível a realização da vídeo-prova em LIBRAS, ou seja, na sua primeira língua (L1). A presença do intérprete foi um grande avanço na estrutura apresentada na proposta, onde essa mudança de perspectiva estrutural é bem significativa para a acessibilidade linguística. Mas no caso da redação, que exige aspectos e critérios rigorosos quanto à escrita e produção, quais seriam as mudanças?

De acordo com a cartilha dedicada aos participantes Surdos e com deficiência auditiva pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) sobre quanto aos critérios de avaliação da redação do ENEM 2020, a correção de redação especializada, deve levar “em conta características linguísticas específicas dos Surdos e deficientes auditivos”. Sendo assim, a prova desse candidato será “corrigida por uma equipe de avaliadores treinada a partir dessas particularidades” (BRASIL, 2020, p. 04).

De fato essa é uma conquista e êxito considerável para a comunidade surda, pois percebemos que o candidato Surdo está sendo atendido e visto com suas necessidades específicas e suas perspectivas, desde a inscrição do ENEM até a realização da prova. No tocante a redação, estão levando em conta as especificidades linguísticas no processo de escrita dos Surdos, visando a influência da LIBRAS, dado que tem gramáticas diferentes da LP e isto está sendo repensado e aceito tão como são. Desse jeito os critérios avaliativos entre Surdos e ouvintes no que concerne ao processo de correção da redação, seria mais justo.

Porém, Cruz et al (2020), indaga que “a realização da prova com a participação de intérpretes ou por vídeo prova não implicou melhor rendimento e notas satisfatórias no exame”. Ainda de acordo com Cruz et al, a defasagem que há no ensino regular na trajetória dos alunos Surdos e a não aprendizagem não adequada do português faz com que este estudante tenha “prejuízo linguístico” e assim dificuldades no momento de produção do texto. A autora ainda completa sua explicação mencionando que:

Se, ao longo de sua vida escolar, o aluno surdo foi exposto à construção e expressão de conhecimento e de textos dissertativo-argumentativos, essa atividade pode não ter sido um problema, entretanto, se não foi preparado para essa prática, a situação poderá ser um

estímulo ao desânimo e à perpetuação do senso comum, compartilhado por muitos surdos, de que “Português é muito difícil (CRUZ et al., 2020 p.174).

Cada vez mais instituições de ensino superior adotam o ENEM como um parâmetro de avaliação para seus processos seletivos. Espera-se encontrar alunos que estejam atentos nos assuntos da atualidade, que tenham boa capacidade argumentativa e que escrevam com coerência e coesão. Além disso, a avaliação considera outros aspectos que estão relacionados à linguagem. Nesse sentido, Aragón (2015) destaca que,

Dentre as estratégias imprescindíveis para esse fim ... a definição sintática de conceitos psicológicos. Seria então uma identificação de um conjunto lexical capaz de proporcionar ao participante do teste estabelecer relações racionais entre palavras e conceitos. Além dessa relação racional, há ainda “um conjunto de regras que conferem à teoria a coerência lógica mediante o uso correto das formas” (ARAGÓN, 2015, p. 30 apud BRIEGAS, 2012, p. 52).

A prova da redação do ENEM é exigida na segunda língua dos Surdos, ou seja a LP, tendo em vista sua estrutura gramatical bem como os registros formais ou informais no caso da redação do ENEM prevalece a obrigatoriedade do uso da modalidade formal.

Entretanto, o processo de escolarização dos alunos Surdos muitas vezes é deficiente, não lhes proporcionando uma formação adequada, onde muitos deles, infelizmente, encontraram dificuldade em realizar a prova, perfazendo nota muito inferior ao esperado (MORAIS, 2020). Assim como Cruz e Meireles afirmam que,

Com relação ao nível de desenvolvimento da língua portuguesa escrita, nossa experiência mostra que os alunos atingem a graduação com sérias limitações linguísticas, não atendidas nos anos anteriores, pois o nível de conhecimento e de fluência da língua portuguesa é visivelmente aquém do desejável para um graduando, sem considerar que recebemos alunos cuja aquisição e conhecimento de L1 (Libras) também são limitados. Em relação à inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino, observa-se que as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas priorizam a comunidade ouvinte, deixando de reconhecer e atender as especificidades daqueles alunos. Essa realidade é evidente desde o processo de aquisição de língua do aluno surdo que, muitas vezes, por ser filho de pais ouvintes, não adquire a Libras na primeira infância e nem a língua portuguesa escrita, com status de L2, de forma adequada (CRUZ; MEIRELES, 2018).

Assim, ainda de acordo com Cruz e Meireles (2018), o ensino de L1 e de língua portuguesa escrita merecem destaque, tendo-se a perspectiva bilíngue de ensino, para a melhoria deste cenário. Tal como, as discussões por estudos que tratam da relação familiar das crianças surdas e da importância da comunicação na qualidade dessa interação familiar. Utilizamo-nos das

pesquisas de Pinheiro (2015), Salles (2004), Dizeu e Caporali (2005), Cruz e Meireles (2018), entre outros expoentes para nos dar suporte teórico.

Sendo a redação um fator tão importante para o ingresso em universidades, e não só isso, mas também para muitas vagas no mercado de trabalho, e considerando as dificuldades de escrita em LP que grande parte dos Surdos tem, segundo os autores aqui estudados⁶, esta pesquisa teve como objetivo, analisar o processo de ensino-aprendizagem da LP dos alunos Surdos e quais as implicações na escrita da sua redação do ENEM. As dificuldades estão contidas no contexto da educação dos Surdos onde o intuito foi perceber por que elas se dão e as implicações dessas dificuldades, apontando as possíveis soluções (quando possível) e sugerindo-as.

Este estudo discute questões referentes à língua(gem), baseado principalmente nos conceitos de Bakhtin e Vygotsky (2011), e apresenta os conceitos a partir da Linguística Aplicada⁷, das relações sociais e a construção da identidade como sujeito.

O objetivo geral foi analisar o processo de ensino-aprendizagem da LP dos alunos Surdos e com isto, as consequências e entraves na sua escrita na redação do ENEM. Assim, conhecer através de artigos as dificuldades que estão contidas no contexto da educação dos Surdos, onde o intuito foi descobrir por que elas se dão, e como/se é possível entender estas dificuldades, apontando as possíveis soluções (quando possível) e sugerindo-as. As perguntas norteadoras foram: Como as dificuldades sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP dos alunos Surdos impacta a escrita na redação do ENEM? Quais seriam as consequências na prática? E quais as principais dificuldades encontradas?

Buscando responder as indagações surgidas, foi utilizada nesta pesquisa a abordagem qualitativa, por entender que seria esta a forma mais adequada para se investigar o problema, baseando-se nas definições de Ludke e André (1986). E como procedimento para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

⁶ Alguns autores que apresentam estudos sobre a escrita dos Surdos em LP são, MORAIS et al (2019), CRUZ et al. (2020), QUADROS (2006), SILVA (2001), SALLES (2004), PEREGRINO (2013), LOPES (2006), LODI (2012).

⁷ O tipo de Linguística Aplicada (LA) que se examina e se propõe discutir teoricamente é o de ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar (ALMEIDA FILHO, J. C. P., 1991).

Acredita-se na importância deste estudo por justamente fazer uma análise da relação existente entre surdez e educação, contribuindo para uma mudança de concepção acerca da “incapacidade de leitura e escrita” do alunado Surdo, onde a LIBRAS é considerada um poderoso instrumento para se garantir a efetiva comunicação entre professor e aluno (SCHEEFFER, 2014). Além disso, o trabalho serve de instrumento de análise para os profissionais da área da educação, principalmente os que já estão trabalhando com alunos Surdos, à medida em que os convida para uma reflexão das práticas pedagógicas em geral e também relacionadas a este aluno.

1. LÍNGUA E LINGUAGEM

1.1 Falando sobre linguagem

Muitas pessoas fazem uma natural confusão entre língua e linguagem. Estes dois termos, apesar de soarem bem parecidos, são completamente diferentes. Para iniciar a discussão sobre a LS e a linguagem é importante, primeiro, conhecer as definições. E para isso precisamos entender primeiramente que LIBRAS é uma língua reconhecida dos Surdos, e como língua possuem suas características próprias.

Willian Stokoe é o pioneiro nos estudos referentes às pesquisas linguísticas em Língua de Sinais. Seus estudos iniciais em American Sign Language (ASL) datam de 1960, onde Stokoe em sua pesquisa aponta “aspectos estruturais básicos (fonológico, morfológico e sintático), o que torna as línguas de sinais equivalentes às línguas orais constituídas de gramática própria” (ROSA, 2015, p. 03). Sobre esses estudos, Lacerda e Santos, 2013, ressaltam que,

É importante esclarecer, entretanto, que, do ponto de vista linguístico, as línguas de sinais são consideradas línguas verdadeiras, que cumprem o papel de qualquer outra língua, desde o estudo pioneiro de Stokoe sobre a Língua Americana de Sinais. Esse estudo, que foi seguido de muitos outros em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, provou que as línguas de sinais são organizadas linguisticamente seguindo regras, as quais foram descritas (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 15).

Já do ponto de vista social, Lacerda e Santos (2013), mencionam que, as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação e de manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam. Elas têm validação e valor social intrínseco que permite autonomia ao grupo que as usa. Assim, a LIBRAS pode apresentar uma variedade linguística assim como na LP.

Em sentido amplo, a linguagem é a capacidade humana de utilizar sinais linguísticos ou signos para se estabelecer uma comunicação. Estes signos podem ser convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc., mas a linguagem também não se resume apenas à linguagem humana, pois também se pode falar em linguagem animal, linguagem computacional, linguagem verbal, não verbal, etc. Ou seja, trata-se de um processo de interação, onde qualquer conjunto de signos e sinais é considerado linguagem.

Um exemplo de linguagem verbal - aquela que faz uso das palavras para comunicar algo - poderia ser uma placa com a frase "aviso: área em manutenção". E um exemplo de linguagem não verbal - aquela que utiliza outros métodos de comunicação, que não as palavras - poderia ser uma placa de proibido fumar, pois apenas com uso de imagens esta placa transmite uma informação, sem precisar de palavras.

Márcia Goldfeld (1997) complementa esse conceito, acrescentando que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando ele não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem, portanto, constitui o sujeito, a forma como ele recorta e percebe o mundo e a si próprio. Já a língua é um código verbal característico, ou seja, um conjunto de palavras e combinações específicas de elementos compartilhados por um determinado grupo. A língua faz parte de um dos signos da linguagem. Saussure (2000) levanta a seguinte questão:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) A língua constitui algo adquirido e convencional (SAUSSURE, 2000, p. 17).

Nesse contexto, a criança, desde o nascimento, é exposta a uma língua, que vai fornecer para ela a oportunidade de adquirir uma linguagem natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas e vivenciar situações dentro do meio em que vive. A criança, então, adquire essa língua e passa a construir sua subjetividade. Ela vai interagir dentro de sua comunidade e aos poucos vai compreendendo o que acontece em seu meio, e assim vai adquirindo suas concepções de mundo, numa troca de ideias e sentimentos.

A assimilação da língua pelos grupos sociais é explicada por Saussure (idem, p.27) da seguinte forma:

A língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários.

Para o autor, a língua é, então, um fato social e parte da linguagem, e esta, por sua vez, será construída nas interações estabelecidas pela criança, já que a aquisição do sistema linguístico surge da reorganização dos processos mentais. No momento em que a criança adquire sua língua natural ela poderá construir sua identidade.

Para Bakhtin (2009), só há língua se houver possibilidade de interação social, ou seja ela não existe por si só, e se dá por um constante processo de interação através de comunicação, seja ela formal ou informal, assim como as condições de cada época determinam o tipo de comunicação. Macedo (2009), descreve o ponto de vista bakhtiniano sobre a língua e a interação social,

A Língua não existe por si mesma, em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta ela se consolida; através da enunciação, a língua mantém contato com a comunicação tornando-se realidade. São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. Logo, a língua é um legado histórico – cultural da humanidade (MACEDO, 2009, p. 4).

Para Schaffer (2019), o desenvolvimento da criança recém-nascida depende muito da relação entre criança e adulto responsável por ela, onde o progresso da criança é consequência de reorganizações mentais que periodicamente ocorrem na sua vida mental. Dentro dessas organizações, estão as relações com as pessoas e os sistemas sociais, que influenciam diretamente na formação psicológica da criança e suas aquisições mentais. Sendo assim, para a autora, o desenvolvimento da criança está relacionado ao seu meio, onde deve ser considerado o que acontece entre pessoas e não somente com a criança como indivíduo isolado.

De acordo com o que foi exposto, entende-se que é por meio da comunicação e interação social que o ser humano se integra, se socializa e estabelece sua identidade. Nesse processo, a família aparece com grande responsabilidade, pois é nela que se inicia a formação social do ser humano, e para isso acontecer, é necessário o estabelecimento de um canal de linguagem comum. A estimulação dentro do lar da criança, Surda ou ouvinte, é essencial. Os pais, dentro de seu papel social, devem oferecer à criança, desde seu nascimento, sua primeira língua, que vai proporcionar um conhecimento de mundo e o estabelecimento de suas operações cognitivas.

Entende-se que é fundamental que as famílias de crianças Surdas, o quanto antes, possam utilizar a LIBRAS para comunicação com seus filhos, assim como ocorre nas famílias ouvintes. Com as crianças que nascem ouvintes que se utilizam da língua oral, os pais garantem a comunicação com seu filho e oportunizam um ambiente linguístico favorável à comunicação e à interação. Isso contribui para o ensino-aprendizagem da LP, e posteriormente em um melhor desempenho na escrita de textos, como a redação do ENEM.

Quadros e Schmiedt, (2006, p. 20), falam que “as crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. De acordo com Morais (2020), a criança que nasce na família de pais Surdos tem mais probabilidade de adquirir a LIBRAS na fase de aquisição de língua adequada.

1.2 A Língua de Sinais constituindo o Surdo como sujeito

Conforme a professora Ana Cláudia Lodi (2012, p. 11) bem pontuou em seus estudos, é impossível falar de desenvolvimento, aprendizagem, interação social, construção de identidade sem discutir linguagem, “considerando que ela é a base para a construção de todas as funções mentais superiores”. De novo, temos claro que a relação com os outros, desde muito pequenos, através da linguagem como mediador, começamos a nos comunicar através de uma língua que nos é transmitida. Ou seja, “todo o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constitui-se como sujeito da e pela linguagem” (Idem, *ibidem*).

Por muito tempo acreditou-se que por causa da ausência da linguagem oral os sujeitos Surdos eram pessoas “menos pensantes” ou com deficiências cognitivas. Strobel (2009, apud MORAIS, 2019, p. 3), relata que,

A história da educação dos surdos nos mostra que o povo surdo, durante a idade Antiga e Idade Média, foi vítima de um longo período de segregação. Pelo fato de não apresentar comunicação oral desenvolvida, foram definidos como selvagens, estranhos, ineducáveis e até sem alma.

Esta visão errônea estava ligada à falta de estimulação da criança Surda, com a falta de um canal comunicativo. Na verdade, a ausência da língua entre pais e filhos, no caso das crianças Surdas, vai interferir nos conhecimentos destas sobre o mundo e nas suas operações cognitivas, e

poderão ser limitados. Por outro lado, através da utilização de uma língua estruturada, o sujeito Surdo pode desenvolver-se completamente.

A LIBRAS é a língua própria das pessoas Surdas do Brasil e foi estabelecida através da Lei Nº 10436/2002. De acordo com esta lei,

entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Nesta língua (assim como em todas as outras línguas de sinais) cada palavra é representada por um sinal, por isso é chamada de gestual-visual, pois a comunicação ocorre as mãos, por meio dos sinais, e o receptor são os olhos, diferentemente das línguas oral-auditivas em que o emissor é a voz e o receptor os ouvidos. Ambas possuem níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático-semântico, possuindo características diferenciadas no uso em relação ao grupo social, diferenças regionais entre outros.

Para Gesser (2009, p.18-19), é fundamental que compreendamos que as línguas de sinais têm gramáticas próprias, e, portanto, têm níveis fonológicos e morfológicos, marcação de formas sintáticas e componentes lexicais. A autora afirma ainda que “línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades complexas”, que “a Libras têm todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural”.

Quanto ao que difere as duas formas de linguagem, Gesser também destaca:

Enquanto as línguas de sinais, de uma maneira geral (mas não exclusiva!), incorporam as unidades simultaneamente; as línguas orais tendem a organizá-las sequencialmente/linearmente. A explicação para essa diferença primária se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura (visual-gestual x vocal-auditivo) [...] (GESSER, 2009, p. 19).

Assim, então, a LIBRAS é considerada como L1 para os Surdos e a LP é considerada sua L2. A primeira língua deve ser aquela que estabelece relações sociais e pode ser aprendida “preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos, do processo

educacional de seus pares” (LACERDA; SANTOS, 2013 p.166). Quanto à segunda língua, seu ensino será na modalidade escrita, configurando uma educação bilíngue (IBID).

Quando a criança Surda não tem contato com sua língua própria, é bem mais difícil que ela possa interagir com quem está ao seu redor (geralmente família ouvinte), promovendo a formação de uma criança isolada e que sofre com a incompreensão, e, como consequência, passa a não participar do processo de integração social. Porém, ao utilizar a LIBRAS para a comunicação, o desempenho e desenvolvimento das crianças Surdas é totalmente diferente, havendo a expansão das relações interpessoais, a constituição do funcionamento cognitivo e afetivo e a ampliação da percepção de mundo, incluindo também o processo de abstração.

Segundo Lopes (2006), se a língua de sinais é adquirida tardiamente pode haver um comprometimento no desenvolvimento cognitivo da criança, e então seria ideal que esse aprendizado se desse desde cedo. Assim percebemos que a privação linguística pode impedir o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender as situações que acontecem ao seu redor, e que a LIBRAS é o instrumento simbólico que vai permitir a troca entre os sujeitos, devendo ser introduzido o mais cedo possível na vida da criança Surda, assim como ocorre com as crianças ouvintes, evitando perdas significativas no desenvolvimento.

A utilização da LIBRAS coloca o Surdo como participante ativo de seu processo educativo. A linguagem como instrumento efetivo de comunicação e expressão do pensamento permite, então, que o Surdo desenvolva estruturas cognitivas mais complexas. Sua língua se constitui em uma fonte de experiências sociais e de aceitação, além de ser a ferramenta que vai ajudar o sujeito Surdo a recortar os significados dispostos no mundo e minimizar os prejuízos cognitivos e psicoafetivos.

Nesse sentido, é incentivado que o Surdo se mantenha integrado a uma comunidade surda ou, como alguns autores chamam, a seus pares, para que ele possa inicialmente aprender a língua que lhe é própria e depois possa desenvolver sua identidade Surda, desenvolvendo a percepção de si próprio. O que nos traz a uma importante informação, que é bem elucidada por Campos (2014), abaixo

Compreende-se dessa forma que todo o desenvolvimento da criança depende da presença do outro daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem. Desse modo, pode-se concluir que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social desenvolvendo-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para a criança (CAMPOS, 2014, pág. 85).

Sendo assim, fica clara a importância da LIBRAS na constituição do Surdo como sujeito na sociedade, possibilitando o conhecimento de mundo, e buscando sempre uma melhor qualidade na educação e em consequência disso, um melhor desenvolvimento na redação do ENEM.

1.3 A Língua Portuguesa como segunda língua para os Surdos

De acordo com os estudos, as experiências mais promissoras para a formação da identidade da criança Surda e seu desenvolvimento pleno indicam a atuação direta de Surdos adultos sinalizados, pois “quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, o estigma de deficiente agrava-se cada vez mais e sua surdez tende a ser ocultada e depreciada” (DIZEU, 2005, p. 593).

Falando em comunidade ouvinte, as pesquisas afirmam que "90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais" (MARCHESI, 1995 apud LOPES, 2006, p. 4). Este fato, além de confirmar que vivemos em uma sociedade em que a língua oral é imperativa, nos mostra também que é muito provável que a criança Surda venha a passar por algum tipo de dificuldade para desenvolver-se cognitivamente ou tenha seu desenvolvimento comprometido, já que os pais passam por um processo natural de identificação da surdez e tentativa de tratamento para o problema auditivo (incluindo a tentativa da utilização da oralidade) e só depois tem acesso à LS. Muitas vezes esse acesso é muito tardio, e outras vezes o sujeito surdo chega à fase adulta sem ter adquirido nenhuma língua, pois foi exposto apenas à língua oral sem um desempenho satisfatório.

LODI (2012), enfatiza que é bem mais difícil a aquisição do português como segunda língua para as crianças Surdas, uma vez que muitas delas iniciam o processo escolar ainda com defasagem no desenvolvimento de sua primeira língua. Segundo ela, "apropriar-se da linguagem escrita exige da criança (surda ou ouvinte) um alto grau de abstração com relação ao mundo e aos objetos. Para a criança surda, esse nível de abstração só é alcançado no decorrer do desenvolvimento da Libras” (LODI, 2013, p.172).

Sabemos que as crianças Surdas vão à escola para aprender a ler e a escrever, como toda criança, e sabemos também que no Brasil é defendido o direito a escolas bilíngues⁸, não havendo uma separação entre escolas para ouvintes e escolas para Surdos. Então, como se dá a aprendizagem da aquisição do português pelos Surdos?

É esperado que, ao chegar na escola, as crianças ouvintes consigam utilizar seu conhecimento prévio em LP nas aulas, relacionando os objetos do seu universo com as palavras (os arranjos sintáticos, as concordâncias e etc.), e em um processo natural e linear a criança consegue aprender fazendo a relação com aquilo que ela já conhecia.

Para o aluno Surdo, esse processo de relação se dá de outra maneira e por outros mecanismos: o surdo não terá conhecimento prévio de LP, não irá fazer relação palavra e som, e portanto, na ausência de imagens, a palavra não terá sentido prévio para o aluno surdo. STREIECHEN afirmar isso, falando que:

A pessoa ouvinte também associa a palavra silabicamente à imagem, o que se aprende a fazer desde criança. O mesmo não acontece com o surdo, pois para este é como se tivesse em sua mente apenas a imagem das coisas que vê, buscando relacionar esta imagem ao sinal e às palavras para gerar sua escrita. Assim, não se obtém resultado satisfatório ao escrever uma palavra para o surdo, pois ele tem que associá-la a um sinal ou a uma imagem que conheça (STREIECHEN, 2014, pág. 962).

Já para LOPES (2006), é afirmado que uma das primeiras metodologias adotadas na educação dos Surdos no Brasil foi o oralismo, método que condicionava o ensino à aquisição da fala como o canal comunicador entre professor e aluno. Outra razão, não de ordem metodológica, mas linguístico-cultural, justifica as dificuldades que os Surdos sentem no domínio da leitura e escrita: se por um lado os Surdos pensam e se expressam por meio da língua de sinais, por outro, são solicitados a ler e escrever em uma língua da qual não tem domínio, a LP.

Deste modo, no caso das crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender LIBRAS como seu primeiro idioma, também, é imprescindível propiciar a elas o estabelecimento de um diálogo com sua segunda língua, que seria a LP.

⁸ Por educação bilíngue estamos nos referindo à escola de educação básica para alunos Surdos, em que duas línguas são trabalhadas: a Libras e a LP, sobretudo, na sua modalidade escrita. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021, dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

2. SURDEZ, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Já vimos que a família constitui o primeiro espaço em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança, assim como o espaço onde surgem os vínculos primários de comunicação. Estes vínculos podem ser difíceis de se estabelecer caso não haja um canal comunicativo eficiente entre a criança e seus pais, levando a um desenvolvimento pobre da linguagem, o que acarreta em uma série de outros prejuízos.

Os estudos são unânimes ao ressaltar a importância da comunicação na qualidade da interação familiar, e por conseguinte, na formação dos indivíduos. A interação entre pais e criança tende a ser afetada se existir dificuldades na linguagem.

A família com criança Surda precisa passar por adaptações para atender as necessidades da criança e garantir o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos sociais disponíveis. Infelizmente a relação entre pais ouvintes e crianças Surdas não costuma ser tão fácil, visto que para estes sua primeira língua é a LIBRAS e para seus familiares é a língua falada e ouvida. Uma das adaptações necessárias nesta família é, portanto, que seus membros aprendam a LIBRAS de forma que a criança possa utilizá-la para se comunicar em casa (GOLDFELD, 1997).

Por inúmeras razões, nem sempre isso acontece na prática, restando apenas as expressões faciais e corporais como forma de viabilizar a compreensão, além de algumas vezes a leitura labial, levando a criança surda a ter acesso limitado ao que acontece em sua família. Conforme Negrelli e Marcon (2006, p. 104) pontuam, a família que não utiliza a LIBRAS com a criança Surda vai conversar com ela apenas assuntos relacionados às suas necessidades básicas e momentâneas, como bebida, banho, etc. nos casos em que a língua utilizada dentro de casa é a oral, sendo a LS usada apenas para dar ordem ou para responder a algum questionamento do membro Surdos, as conversas familiares se concentram entre os ouvintes.

Este fato apontado pelas autoras provoca na criança um sentimento de incompreensão e de isolamento dentro da própria família, já que impede o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender diferentes situações que acontecem ao seu redor. A falta de situações de diálogo muitas vezes é a razão para os comportamentos tidos como agressivos e inadequados (CHIELLA, 2007).

Portanto, uma vez que não há trocas e nem identificação entre o sujeito Surdos e seus pais, haverá um prejuízo no desenvolvimento linguístico e cognitivo e a formação de “um pensamento apenas concreto, conceitos rudimentares, baixa sociabilidade, além de rigidez e imaturidade emocional” (NEGRELLI; MARCON, 2006, p. 104).

Para enfrentar esta situação de exclusão e limitação é fundamental oferecer para o sujeito com surdez um instrumento simbólico - sua língua – para que aconteçam as trocas entre os sujeitos e para que a surdez deixe de prejudicar suas funções cognitivas. É fundamental estimular a ação mental das crianças Surdas e esta estimulação inclui socialização com o mundo e com as pessoas. Mas muitas vezes acontece de familiares, escola, entre outras pessoas, ao socializarem com sujeitos Surdos evitarem situações de estresse, tentando simplificar frases, evitar assuntos complexos e reduzir as informações. Este fato prejudica o processo de estimulação do pensamento do sujeito Surdo e de sua argumentação, diminuindo o exercício de suas estruturas cognitivas complexas.

O comportamento dos pais junto ao filho com surdez é a peça chave para sua formação. Quanto menos apoio familiar mais a criança tem dificuldades em termos de limitações no uso de alternativas e recursos que possam favorecer o seu desenvolvimento. Sem suporte familiar é muito provável que a criança enfrente também o fracasso escolar além dos outros problemas já mencionados, frustrando ainda mais tanto a criança quanto a família.

Há pais que simplesmente ignoram a surdez do filho, não procuram atendimento especializado, não levam o acesso à LIBRAS para a criança e também não priorizam seu aprendizado desconhecendo sua importância, simplesmente seguem tratando o filho como se fosse ouvinte. Em um comportamento oposto, há pais que tentam criar um ambiente de aprendizado para a criança e usam todos os recursos possíveis para a melhoria de sua qualidade de vida.

Para muitos adolescentes Surdos o esforço por parte dos pais para utilizar a LIBRAS e melhorar a comunicação com eles é interpretado como uma rejeição, uma falta de interesse e, portanto, uma falta de amor. De acordo com a pesquisa de Kelman *et al* (2011, p. 360) a não aprendizagem de LIBRAS por parte dos pais é um aspecto muito criticado pelos filhos. Descrevendo um trecho de um relato de uma mãe, KELMAN *et al* (2011), fala:

O meu menino uma vez já chegou a me chamar burra. Ele fala as coisas comigo aí eu não entendo, aí ele vai lá e pega o lápis e escreve a coisa para mim” que o fato desta mãe (e de

muitas outras mães e pais, ou seja, a família) “rejeitar a língua de seu filho é vista por ele como indicador de agressão pessoal e ele reage chamando-a de burra (KELMAN *et al.*, 2011, p. 360).

Tendo em vista o que foi dito acima, e partindo do pressuposto de que todas as pessoas desejam se sentir pertencentes a um grupo de semelhantes, encontrar seus pares, para se sentirem vivos e participativos, afinal somos seres sociais, e por isso precisamos nos identificar com uma comunidade social específica para interagir de modo pleno. E dentro do relato da mãe, a criança não se sente compreendida, pois a aproximação da comunidade surda que permite ao sujeito Surdo esta identificação, não aconteceu, onde esse sentimento de conforto e de pertencer a um lugar onde se é compreendido, produtivo, e que esse sujeito poderá realizar trocas, desenvolver-se e se identificar, não foi atendido.

Para Dizeu e Caporali (2005, p. 595) quando um Surdo diante da comunidade ouvinte questiona-se: “Se não sou igual a eles, o que sou? Responderam-lhe, se não fazem parte da comunidade surda: ‘deficiente auditivo’, diferenciando-o dos que fazem parte de uma comunidade e usam a língua de sinais, os surdos”. Esta identificação enquanto Surdo e não deficiente auditivo faz o sujeito Surdo enxergar-se como diferente, pertencente a uma comunidade que lhe representa, com cultura e língua própria, e não como inferior.

Para a grande maioria dos Surdos, entretanto, esta identificação vai se dar apenas mais tarde, perto da fase da adolescência, quando o contato com a comunidade surda é mais facilitado. Em muitos casos o sentimento de rejeição/exclusão pela família ainda permanece.

Em sua pesquisa, Dizeu e Caporali, apoiados em Solé, descrevem a visão que alguns adolescentes Surdos têm de seus pais:

Em pesquisas com adolescentes surdos, estes referem que seus pais ouvintes não possuem mais valores para lhes transmitir, pois eles não ‘entendem’ ou ‘não gostam de surdos’. Assim, (...) esses adolescentes buscam na comunidade surda possibilidade identificatória capaz de responder sobre o seu EU. Na comunidade o adolescente terá a chance de obter singularidade (SOLÉ, 1998 apud DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 594).

Segundo as autoras, o que atrai o Surdo a integrar-se a uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma sensação de conforto ao conviver com pessoas que ele se identifica, o que muitas vezes não acontece em casa, apesar de existir o amor familiar.

Entretanto, não estamos aqui pretendendo dicotomizar a participação do Surdo no meio da sociedade, separando Surdos e ouvintes, ao contrário, entendemos que o ser humano tem a necessidade constante de relacionar-se com o mundo, e Surdos e ouvintes são atores sociais que estão, constantemente, interagindo uns com os outros em contextos culturais e sociais. Não é possível haver uma dicotomia. Acreditamos sim que existem minorias (Surdos) e majorias (ouvintes), mas concordamos com as autoras supracitadas quando afirmam que é importante que o Surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relaciona com seus pares, mas sem se isolar da comunidade majoritária. A cultura brasileira como um todo é a cultura do sujeito Surdo também, não apenas do ouvinte, e “todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro” (Idem, *ibidem*, p. 595).

Os jovens Surdos, diferente dos outros, terão de fazer frente às expectativas da família e às normas de escrita da redação do ENEM. Para BISOL (2010), a adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais. Assim, cada um tem sua própria individualidade, seu próprio contexto de vida e educacional.

3. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS

A produção escrita de indivíduos Surdos brasileiros têm sido alvo de muitas discussões, "pois esses alunos, mesmo depois de um tempo de escolaridade, continuam apresentando textos escritos com estruturas sintáticas" (SALES, 2007, p. 17), diferentes da gramática padrão LP. O primeiro ponto que pode-se identificar ao se falar em ensino da LP para Surdos em sua modalidade escrita é que o aluno Surdos se encontra em um contexto educacional bilíngue. Mas o que exatamente isto quer dizer?

Considerando a estatística apresentada anteriormente de que aproximadamente 95% dos Surdos são filhos de pais ouvintes e 5% são filhos de pais Surdos, observa-se que o Surdos é exposto tanto à LP no seu núcleo familiar e social quanto em uma comunidade surda, ou seja, ele já

carrega este caráter bilíngue. Mas não é só isso. Ao ser submetido a um ensino formal em idade escolar, o Surdos deve aprender a ler e escrever em português, porém para eles a aprendizagem da língua escrita não representa apenas mais uma modalidade da língua como ocorre com o português falado e escrito para o ouvinte, onde as crianças relacionam o som ouvido com as palavras escritas (fonema x grafema). Para o Surdos, a aprendizagem da modalidade escrita do português representa alfabetização em uma outra língua, com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas.

Sales (2007, p. 22) nos dá excelentes explicações acerca das diferenças entre LP e a LIBRAS:

Resumindo, em LSB⁹, o ponto inicial do movimento direcional carrega o morfema de pessoa e número do verbo, fazendo referência a posição sintática de sujeito na sentença. O ponto final do movimento direcional carrega o morfema de pessoa e número do verbo, referindo-se a posição sintática de objeto. E a raiz é o próprio verbo em sua forma não flexionada. Em português, por outro lado, o sufixo de pessoa e número é fixado à raiz do verbo, estabelecendo concordância com o sujeito da sentença. Esse é um ponto em que a LSB se diferencia do PB, pois as realizações dos morfemas flexionais de pessoa e números são distintas morfológica e sintaticamente em cada uma das línguas (SALES, 2007, p. 22)

O que a autora nos mostra é que apesar da LIBRAS ter todos os elementos que as línguas orais têm, como organização gramatical, semântica, pragmática, sintática e demais elementos, ela não é um espelhamento do português, pois existem inúmeras diferenças entre as duas línguas.

Porém existe uma consideração importante a se fazer a respeito do bilinguismo. Estamos considerando que a primeira língua da criança surda é a LIBRAS, e assim a segunda seria a LP em sua modalidade escrita. Mas como foi mostrado anteriormente, muitos Surdos nascidos em família ouvinte só têm acesso a LIBRAS na adolescência ou fase adulta. Assim, "a questão que se coloca, então, é o quanto esses indivíduos podem ser considerados bilíngues e quais as consequências de um contato tardio com sua L1 para a posterior aquisição da L2" (SALES, 2007, p. 18).

Para Salles (2004, pág. 115), a aprendizagem da segunda língua vai se dar formalmente através da escola, e não através de um processo de aquisição natural por meio da construção de diálogos. O português é por excelência uma segunda língua para a pessoa surda por ter esse caráter de necessidade formal (PINHEIRO, 2015). PINHEIRO, explica que por causa da incompreensão sobre as diferenças entre português e LIBRAS a escolarização dos Surdos passa por muitos

⁹O termo Língua Brasileira de Sinais – Libras também é conhecido e utilizado internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para língua de sinais, como Língua de Sinais Brasileira – LSB.

Disponível em:

https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52_lingua_brasileira_de_sinais_libras/idade2.html?topico=1

problemas. Ele reforça que

A ausência de metodologias de ensino de segunda língua, materiais didáticos específicos e formação de professores para essa modalidade de ensino são outros entraves nesse processo. A própria política nacional de educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva desconsiderar tal fato ao incluir em turmas regulares alunos surdos. Esses são submetidos a LP como língua materna (primeira língua), bem como avaliados como se, de fato, fosse essa sua primeira língua, tal qual é para os alunos ouvintes que também integram salas de aula (PINHEIRO, 2015, p. 39).

A Professora Doutora Silva Vitkoski (2011) perdeu a audição depois de engravidar da segunda filha aos 35 anos, e decidiu escrever sua tese sobre a educação de Surdos e o preconceito. Ela acompanhou o estudo bilíngue em uma turma de sétima série de uma escola especializada na educação para Surdos. Sua conclusão foi que existia uma total ausência de ensino qualificado e diferenciado para Surdos. Ela afirma que a situação educacional dos Surdos é alarmante, com professores desqualificados.

Pinheiro (2015) e Vitkoski (2011) em seus estudos, são convergentes e se corroboram ao falar que, os recursos visuais não recebem a devida atenção por parte dos professores e afirmam que as estratégias de ensino precisam considerar a forma visual como o Surdo percebe a língua oral-auditiva. É apontado, então, um modelo excludente de educação com predominância de abordagem oralista¹⁰.

O antigo modelo excludente de educação vem sendo substituído por outro que defende a inclusão mas que não respeita a identidade Surda nem as particularidades educacionais dos Surdos. Na fala de Silva (2001, p. 20) "a escola ao considerar o Surdos como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, negam-lhe sua singularidade de indivíduos Surdos".

Mas será que apenas matricular em escola regular é mesmo incluir? Acredita-se que não e apresentam uma proposta para a educação dos Surdos é uma educação bilíngue de qualidade pois, conforme Cruz et al (2019, p.4) "a perspectiva bilíngue de ensino é um método por meio do qual o Surdo aprende primeiramente a sua língua natural e posteriormente a língua do seu país natal, no

¹⁰ O Oralismo é uma metodologia de ensino aplicada nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao educando surdo. A referida corrente foi oficializada a partir do Congresso Internacional de Educação de Surdos que ocorreu em Milão no ano de 1880, definindo o Oralismo como única metodologia que deveria ser destinada ao ensino da população surda, com o objetivo de integrar o surdo no mundo dos ouvintes.

Disponível em: [SURDEZ: UMA ABORDAGEM SOBRE A PERPECTIVA ORALISTA](#) Acessado em 28/042021.

nosso caso, a LSB”.

Na voz dos militantes Surdos, apenas estar "incluídos" nas escolas não é a condição ideal para uma real educação. Num trecho da carta enviada ao Ministro da Educação elaborada pelos sete doutores Surdos brasileiros, eles afirmam "queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine" (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Podemos encontrar uma grande quantidade de literatura que aborda o processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e até mesmo adultos que fazem parte do sistema de ensino. Sabe-se que, normalmente, já existem muitas dificuldades e desafios no desenvolvimento da leitura e da escrita para qualquer tipo de aluno. Porém, para Peregrino e Cosendey, (2013, p. 02), no contexto da educação de Surdos, a todos esses desafios habituais soma-se mais um: o uso da LP por esses alunos como uma segunda língua (L2), em sua modalidade escrita.

Uma dissertação argumentativa (redação), por exemplo, pode virar um “bicho de sete cabeças” para muitos Surdos, pois espera-se de uma redação, além de criatividade, um texto com coerência, coesão e que se encaixe nos padrões e regras da LP. Quando se fala em ensino de leitura e escrita para alunos Surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar a que tipo de língua eles estão sendo expostos. Quadros, (1997 apud Peregrino; Cosendey, 2013, p. 3), reforça que:

Para as pessoas que ouvem, ‘falar e ouvir’ são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e as entonações que eles representam [...] (QUADROS, 1997 apud PEREGRINO; COSENDEY, 2013, p. 3).

O que as autoras enfatizam é que aprender a escrever em LP não é o mesmo que escrever em LIBRAS, uma vez que existem “diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos” (SALLES et al, 2004, p. 34). É justamente esta diferença que vai refletir nas produções textuais dos educandos Surdos.

Como existe essa diferença entre ouvintes e Surdos (para ouvintes existe associação entre sons e sinais gráficos e para Surdos não, onde os sinais gráficos representam apenas símbolos abstratos), Peregrino e Cosendey, (2013, p. 3), cita que "as atividades de leitura e escrita devem ser repensados à luz dessa especificidade linguística do sujeito surdo".

Vejam os exemplos de produção textual de uma estudante de magistério surda:

Meu nome é X, nasci em 00/00/00, tenho N anos, sou estudante da Escola Y – DF, faço magistério. Quando nasci era normal. Aos oito meses aconteceu minha mãe veio eu nenê, com orelhas vermelhas e com dores ficam preocupadas, levou ao hospital e médicos fizeram pesquisas, precisa encontrar Antibiótico”, espera curar. Após quatro anos, minha mãe falou: o X parece nada ouvir. Ela preocupa e leva no Hospital e médico descobre perda auditiva (SALLES, 2004, p. 35).

Apesar de apresentarem alguns problemas na forma, Salles afirma que a escrita de Surdos com fluência em LIBRAS possui coerência, apesar de nem sempre apresentarem características formais de coesão textual. Segundo a autora, apesar de haver equívocos, estes textos possuem coesão pois apresentam conteúdo semântico entendível, ou seja, “depreendemos o que está sendo dito e isto indica que a coerência não foi comprometida” (SALLES et. al. 2004, p. 36).

De acordo com Peregrino e Cosendey (2013, p. 3) apresentar dificuldades ou cometer certos equívocos “não quer dizer que os alunos surdos não conseguem aprender o português, ou comunicar-se por escrito através dele”. Mas frisando novamente, o conhecimento da sua L1 é imprescindível e vai ajudar bastante para que se obtenha êxito no aprendizado da sua L2.

Salles indica que, no estágio inicial da aprendizagem do português escrito como L2 o sinalizante tenderá a transferir os valores paramétricos de sua língua materna, o que nos permite prever que em sua produção escrita os sinalizantes tenderão a utilizar-se de verbos em sua forma infinitiva ou utilizar-se de reflexão de concordância nos casos coincidentes com a LIBRAS. Portanto, supomos que a má formação das sentenças na produção escrita em português pelo indivíduo Surdo, referente a essas diferenças paramétricas, ocorre pelo fato de o sinalizante ainda não ter fixado os valores paramétricos da segunda língua, visto que o input necessário e aproximado não lhe foi oferecido (SALLES, 2007, p. 23).

Santos e Silva, (2014, p. 14), apontam que uma das dificuldades que os educandos Surdos tem apresentado nas produções textuais em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na LP. As atividades de escrita devem ser sempre geradas a partir

de discussões prévias, com um trabalho pautado em torno do universo do aluno, ou seja, dotadas de significado. Santos e Ferreira, 1995, acreditam “que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita seja a coerência e que esta é dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem” (SANTOS E FERREIRA, 1995, p.26).

Para Salles et. al (2004, p. 36) deve haver por parte do professor uma correção da estrutura dos textos, reorganizando-os de acordo com as regras da língua em que se está sendo escrito. Ela segue afirmando que “é responsabilidade do professor desenvolver maneiras de garantir a aprendizagem de algumas das infinitas possibilidades de (re)estruturação do texto, garantindo um direito inalienável do Surdo: o acesso delas.”

A avaliação da produção textual de alunos Surdos, segundo o Decreto 5.626, de 22/12/2005 (Capítulo IV, Art. 14, inciso VI) deve se dar de forma diferenciada, considerando as especificidades linguísticas dos alunos Surdos. Segundo o Decreto (5626/2005), as instituições de ensino deverão “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005)”.

Segundo Poker (2002), os requisitos básicos para se desenvolver bem um trabalho pedagógico com o aluno com surdez são:

Comunicar-se com o aluno surdo por meio do instrumento simbólico que ele domina (LIBRAS, mímica, fala, figuras, etc); oferecer um modelo de mundo ao aluno vinculado à sua idade cronológica e intelectual; engajar um aluno no diálogo e na argumentação com outras pessoas; levar o aluno a compreender o significado das sentenças; oferecer condições para o aluno construir sentenças seus próprios sentimentos e desejos; usar a linguagem para variedade de propósitos conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo e social; permitir à criança expressar seus sentimentos através de diferentes recursos (desenho, escrita, gestos, dramatização, LIBRAS, etc); promover um ambiente de jogo em que as crianças possam se expressar com sucesso com o uso da linguagem gestual; iniciar a participação efetiva dos alunos por meio de questionamentos que levam ao exercício da atividade representativa (por quê, quando, como, para quê, de quem, em que lugar, desde quando, etc); levar o aluno a se manifestar e conhecer a opinião dos outros provocando nele a descentração (POKER, 2002, p.42).

Verifica-se que existe toda uma ação diferenciada no trabalho com o aluno Surdo e que esta ação parte do uso da LIBRAS como peça-chave para um trabalho eficiente e que garanta a efetiva

comunicação entre professor e aluno. Apenas se o professor ouvinte conhecer e usar a LIBRAS ele terá condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno Surdo.

A utilização da LIBRAS no currículo de escolas para Surdos é o fator elementar preconizado pelo conceito de bilinguismo, ou seja, parte do princípio que o Surdo deve adquirir como sua primeira língua a LIBRAS com a comunidade surda para depois adquirir a LP como segunda língua na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. O uso da LIBRAS no currículo das escolas é uma demonstração de respeito à diferença e o que vai caracterizar uma escola inclusiva de fato para esse alunado. O aluno Surdo para se desenvolver necessita então de professores altamente participativos e motivados para aprender e tornar fluente na língua. Só assim, ou seja, respeitando e considerando às suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e participação do aluno Surdo no meio social (POKER, 2002).

No ENEM 2017, levantou-se a seguinte problemática: Que os alunos ouvintes participantes sentiram-se tão prejudicados diante da temática “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, alegando que é uma temática não trabalhada e nunca vista metodologicamente em sala de aula na educação básica¹¹. Mas, o que diriam os inúmeros alunos Surdos que por anos fazem parte do ENEM e tentam elaborar redação com temáticas variadas e passam por essas dificuldades todos os anos? Vale ressaltar que os entraves na educação básica dos alunos Surdos tendem a ser maiores que os do ouvintes, uma vez que as metodologias são voltadas geralmente para os alunos ouvintes.

Romário et al. (2018), afirma que o tema foi citado pela primeira vez, e que trouxe um debate e uma reflexão não só para estudantes Surdos e ouvintes inscritos no exame, “sobretudo, os especialistas na área de surdez e os membros da comunidade surda”.

Houve questionamentos por parte de alunos ouvintes, pois como abordar ou descrever tal temática sem saber sobre, ou sem nunca terem lidos referências sobre Surdos nas escolas. Para ROMÁRIO (2018), esse descontentamentos por partes dos alunos ouvintes em relação à temática são oriundos de que “por desconhecer as pessoas surdas, a sociedade ouvinte desenvolve um

¹¹ Entende-se que Educação Básica, período escolar que antecede um “momento-marco” para a vida do candidato ao Ensino Superior, uma vez que ser selecionado para frequentar o contexto universitário é um sonho para o candidato e sua permanência no Ensino Superior, o desafio e a grande conquista (CRUZ et al, 2020, pág.170)

sentimento de receio e apreensão, que a impede, por um lado, de estabelecer processos relacionais com essas pessoas”.

Penha (2018), faz um levantamento sobre a realidade dos Surdos no mundo dos ouvintes, onde explica o envolvimento com questões políticas e sociais. Discorrendo sobre a história da educação de surdos no Brasil que tem início, formalmente, em 1857, quando o professor surdo Eduard Huet veio para o Rio de Janeiro a pedido do Imperador D. Pedro II. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, iniciando-se assim o processo de educação formal dos surdos no Brasil, entretanto, as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX, quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo. O Instituto Santa Terezinha tem se organizado conforme a lousa bilíngue e tem como objetivo principal o desenvolvimento cognitivo-linguístico, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e o português escrito. E para se fazer entender a importância, ela nos traz dados como:

Os surdos formam uma comunidade (Segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,2% da população brasileira. Deste total, 2,6 milhões são surdos e 7,2 milhões apresentam grande dificuldade para ouvir) com cultura própria e, sob o escopo do bilinguismo, com língua própria, porém a formação educacional de surdos no Brasil (tema da redação do ENEM 2017) não depende apenas do reconhecimento da Libras como língua (PENHA, 2018, pág. 04).

O que nos faz refletir no que diz respeito às dificuldades encontradas pelos surdos no aprendizado do português. Avelar e Freitas (2016), constataram que:

Com a presença de intérpretes, os alunos se acostumam a procurá-los, ao invés de procurarem o professor. Para elas, isso é prejudicial no processo de aprendizagem. Nesta mesma pesquisa, as autoras constataram que o professor utilizava a mesma metodologia tanto para alunos Surdos quanto para alunos ouvintes. Na visão delas, tal metodologia é inadequada, já que o português é a L1 do ouvinte e a L2 do Surdo. Para as autoras, o professor sem fluência na Libras faz com que o processo de aprendizagem do aluno seja comprometido. Desta forma, é primordial que a Libras seja utilizada nas aulas de português, que o professor contextualize as atividades para que o Surdo não se sinta deslocado e aprenda com mais facilidade o português como L2. (AVELAR E FREITAS, 2016, pág. 6).

Sabe-se que a redação é de fato uns dos fatores principais como porta de entrada para as principais universidades, como já dito antes, e também sabemos que as correções das redações dos “participantes surdos e com deficiência auditiva leva em consideração suas singularidades em relação aos processos de aprendizagem da LP” (Redação do ENEM - Cartilha SURDOS. indd). Assim como nos anos de 2017 e 2018 houve ganhos, avanços e inclusão para os alunos Surdos,

pois, possibilitaram aos candidatos surdos a realização das provas com a presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de LS/LP (TILSP) e a realização da vídeo prova em Libras, mediante solicitação do candidato (CRUZ et al, 2020 p. 172).

Ainda segundo Cruz et al (2020), "teoricamente, essas acessibilidades são formas para o melhor desempenho desses candidatos no referido exame". Porém, convém refletir se esses direitos garantidos em 2017 e 2018 e toda essa acessibilidade em LIBRAS garantiriam uma boa redação e conteúdos para assegurar a participação com exatidão do aluno Surdos.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se propõe a analisar por meio de reflexões críticas, as dificuldades sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP dos alunos Surdos e com isto as suas implicações e entraves na sua escrita na redação do ENEM. Metodologicamente é uma pesquisa básica, que objetiva gerar novos conhecimentos, mas sem a necessidade de aplicabilidade prática, ou seja ela visa ampliar o conhecimento sobre um determinado assunto, mas sem uma aplicação imediata, pois o foco é o aprofundamento na teoria estudada e assim produzir mais conhecimento teórico. Como mostra Gil, (2008, p.45) “a pesquisa básica busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências prática”. Objetivamos também explicar o tema de forma qualitativa, onde Flick, (2009), explica que:

A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. E que usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, e está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 9; p. 16).

Nos apoiaremos em uma análise bibliográfica onde buscaremos estudos que discutem questões referentes à língua(gem), baseada principalmente nos conceitos de Bakhtin e Vygotsky (2011), tendo a concepção de que somente através da linguagem e das relações sociais a criança vai construir sua identidade e se constituir como sujeito.

4.1 Instrumentos

O estudo foi realizado com base em pesquisa bibliográfica sobre a produção textual de alunos Surdos na redação do Enem. Tratando-se de uma revisão de integrativa da literatura com análise dos artigos publicados nas bases de dados, no período entre o período de 1995 a 2022. Foram utilizados os descritores em inglês; “Learning, Deaf, Difficulties, Writing, Portuguese language, Pounds, ENEM” e descritores em português: Aprendizagem. Surdo. Dificuldades. Escrita. Língua Portuguesa. Libras. ENEM. Foi adotado como método de abordagem o dedutivo, pois partiu-se de um tema já estudado a fim de aprofundá-lo. seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online - SCIELO, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Afeiçãoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As publicações foram selecionadas seguindo os critérios de inclusão, os artigos incluídos foram: Artigos com disponibilidade de texto completo, publicado em periódicos nacionais ou internacionais, teses, capítulos de teses, livros, capítulos de livros, anais de congressos ou conferências, relatórios técnicos e científicos, leis, decretos e documentos ministeriais. E foram excluídos os estudos relatos de casos, revisões narrativas e documentos incompletos.

4.2 Procedimento de coleta de dados

Rodrigues (2007), descreve que os métodos de pesquisa usualmente adotados para coleta de dados incluem técnica de elaboração e avaliação de dados. Já Fontelles (2009), afirma que,

Os procedimentos técnicos adotados em pesquisa científica, refere-se a qual técnica utilizar para obter os resultados previstos e imprevistos no projeto, onde nesse estudo foi escolhida a pesquisa bibliográfica na qual tecnicamente busca os resultados baseada em material já publicado, como por exemplo, livros, periódicos, fotos, documentos, cartas etc (PRAÇA, 2015, pág. 03).

A revisão bibliográfica teve início com a leitura dos artigos encontrados com as estratégias de buscas (Quadro 1), seguida da seleção daqueles que fizeram parte da fundamentação teórica desta pesquisa. Posteriormente à leitura e discussão dos referidos artigos, uma análise foi realizada, a partir da qual foi possível suscitar reflexões acerca do tema aqui proposto.

Quadro 1: Estratégias de busca utilizadas¹²

BASE DE DADOS	ESTRATÉGIA DE BUSCA (COMBINAÇÕES NAS BASES DE DADOS)	TOTAL
Scientific Electronic Library Online - SciELO	<ul style="list-style-type: none"> → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Escrita) AND (Língua Portuguesa) AND (Libras) AND (ENEM) = 0 artigos → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Língua Portuguesa) = 0 artigos → (Surdo) AND (Escrita) AND (Língua Portuguesa) = 2 artigos 	2 artigos
Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Afeiçãoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPE S	<ul style="list-style-type: none"> → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Escrita) AND (Língua Portuguesa) AND (Libras) AND (ENEM) = 5 artigos → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Língua Portuguesa) = 210 artigos → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Língua Portuguesa) AND (ENEM) = 11 artigos → (Surdo) AND (Língua Portuguesa) = 860 artigos → (Surdo) AND (Língua Portuguesa) AND (ENEM) = 19 artigos → (Escrita) AND (Língua Portuguesa) AND (Libras) AND (ENEM) = 14 artigos 	1108 artigos
Google Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Escrita) AND (Língua Portuguesa) AND (Libras) AND (ENEM) = 1.580 artigos → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Língua Portuguesa) = 22.700 artigos → (Aprendizagem) AND (Surdo) AND (Dificuldades) AND (Língua Portuguesa) AND (ENEM) = 2.880 artigos 	27.160 artigos

4.3 Análise dos dados

Foram identificados inicialmente 28.270 registros de potenciais estudos e, com a remoção das duplicatas, permaneceram 27.160 referências, ao delimitar de 2005 a 2022, restaram 19.422 para triagem nas etapas posteriores. Os estudos foram separados por idioma, por base de dados e por tipo de estudo. Ao fim da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, ficaram 826. Após a leitura dos manuscritos e discussões entre os pesquisadores e a orientadora, 18 estudos foram incluídos para a presente revisão, conforme sintetiza o Quadro 2.

Os 18 artigos selecionados foram analisados de forma qualitativa, após frequentes . A partir de então, o conteúdo discutido foi confrontado com os principais autores, referências nessa área de estudo em específico.

¹² **Fonte:** AUTOR, 2022.

Quadro 02. Modalidade de produções e os respectivos temas de trabalho.

Nº	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO/ LIVRO	CLASSIFICAÇÃO E ANO
01	Thaís Fleury AVELAR, Karlla Patrícia de Souza FREITAS	Português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos.	Revista, 2016.
02	Cláudia Alquati BISOL et al.	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão.	Cadernos de Pesquisa, 2010
03	Ana Regina e Souza CAMPELLO; Patrícia Luiza Ferreira REZENDE	Carta Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012.	Carta Aberta, 2012
04	CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.).	Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.	Artigo, 2014
05	CARVALHO, A. dos G. de. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.	Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.	Livro, 2013
06	Vânia Elizabeth CHIELLA.	Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda.	Mestrado, 2007
07	Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ; ET AL.	Candidatos surdos no enem 2017 e 2018: a acessibilidade em libras basta? Teoria e Prática da Educação	Artigo, 2020
08	Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ; Rosana Maria do Prado MEIRELES.	Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue.	Revista, 2018
09	Lucas ROMÁRIO; Ana DORZIAT et al.	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017).	Revista, 2018
10	Ana Claudia Balieiro LODI. In: Cristina Broglia Feitosa de LACERDA; Lara Ferreira SANTOS.	Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e a educação de surdos.	Artigo, 2013

11	Ligiane de Castro LOPES.	A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos.	Mestrado, 2006
12	MEIRA, Andrei Porto; SILVA, Priscila Custódio de Brito.	Leitura e escrita de surdos: dificuldades ainda enfrentadas na escolarização.	Artigo, 2018
13	Fernanda Beatriz Caricari de MORAIS, et al.	Reflexões sobre os surdos no ENEM 2017 e 2018 – Novas conquistas e antigos debates.	Revista , 2019
14	Giselly PEREGRINO; Jaqueline COSENDEY .	Fios e desafios na avaliação da produção textual de alunos surdos	Revista, 2013
15	Márcio Arthur Moura Machado PINHEIRO.	Texto e ensino: aspectos de coesão e coerência na escrita de alunos surdos bilíngues.	Revista, 2015
16	D. Brito L. Ferreira SANTOS.	Coesão e coerência em escrita de surdos.	Pós-graduação, 1995
17	Ayonan Santos e SILVA.	Linguagem e surdez: a coesão em textos de surdos	Mestrado, 2014
18	TREVISAN, Sueli Fioramonte; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira.	ENEM em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos.	Revista Acadêmica, 2020

Tendo como base o idioma nos quais foram publicados, a amostra foi composta em sua totalidade por artigos em português, por melhor se adequar a pesquisa, apesar de artigos em inglês também terem sido avaliados. Em relação à metodologia do estudo, 19 produções selecionadas, oito se baseiam em artigos de revistas, com abordagem qualitativa, que foram realizadas em instituições públicas e privadas em diferentes lugares do Brasil, um livro, uma carta aberta e um caderno de pesquisa.

Fazendo o levantamento do recorte temporal, é possível observar que o ano de 2018 foi o que mais conteve artigos. Os estudos apresentaram destaque perante a análise das publicações, a maior parte deles, em linhas gerais, trouxeram objetivos semelhantes, utilizando referenciais teóricos e metodológicos com bastante concordância entre si.

5. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Deste modo, a partir da pesquisa inicial, no qual podemos analisar os trabalhos, o quantitativo de produções anual e a localidade, demonstramos a seguir o que os autores objetivaram em suas pesquisas, os procedimentos metodológicos e os resultados.

Avelar (2016), teve como finalidade investigar os quatro alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Elysio Campos, na Associação de Surdos de Goiás e do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia. O foco principal da pesquisa teórica foi relacionar os problemas apresentados pelos professores com a inclusão, especialmente a educação de surdos e a Língua Portuguesa. Também entender como os surdos se desenvolvem cognitivamente e subjetivamente no Português.. Entendeu-se a importância da relação teoria e prática e pretendeu-se, através da pesquisa, auxiliar os alunos surdos.

Bisol (2010), teve como objetivo compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. O ponto de partida foi uma pesquisa de campo com cinco jovens - três moças e dois rapazes, com idades entre 21 e 27 anos - matriculados em cursos de graduação por no mínimo três semestres. O trabalho consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas por uma bolsista surda e gravadas em vídeo e, depois, traduzidas para a língua portuguesa e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados

descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.

Campello (2012), apresentou a trajetória histórica do Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, ao longo dos últimos anos, quando da iminente ameaça de fechamento da escola centenária, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 2011, provocando uma mobilização sem precedentes para a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação - PNE, hoje sancionado pela Lei 13.005/2014. Lutamos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas.

CAMPOS (2014), escreve sobre o trabalho de CARVALHO (2013), que baseia-se em um livro que reúne textos de diversos autores, surdos e ouvintes, que atuam na área da surdez, visando possibilitar uma visão ampla de aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e à educação de surdos. O objetivo foi oferecer, além de um conhecimento inicial a respeito da educação de surdos, o aprofundamento teórico de questões relativas à abordagem bilíngue e à LIBRAS, bem como dar subsídios para a atuação do professor da educação básica junto a alunos surdos. Buscando, assim, compartilhar nossas experiências por meio deste material, pensado para futuros professores e para aqueles que iniciam seus conhecimentos e experiências no campo da surdez.

CHIELLA (2007), apresenta uma dissertação que tem por objetivo analisar e problematizar marcadores culturais surdos. Para tanto, foram selecionadas teses de doutorado, dissertações de mestrado e propostas de dissertação escritas em português por sujeitos surdos militantes da política surda. A escolha dos materiais de pesquisa deu-se a partir da observação de que os surdos, ao escreverem, trazem histórias de vida que nos permitem ver alguns elementos próprios da comunidade surda. Ancorada nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista e no campo dos Estudos Surdos, foi possível definir algumas ferramentas conceituais que operavam nas narrativas surdas sobre si. Em tais narrativas, a escola, a comunidade, a associação, a família e a universidade

aparecem como espaços de constituição de marcas surdas. As marcas culturais que vi constituindo a diferença surda a partir da categoria de análise do espaço/lugar foram a surdez, a luta, a nostalgia de ser surdo, a presencialidade, a temporalidade surda, a língua de sinais, o olhar e o constrangimento surdo. No final da pesquisa, é possível fazer uma provocação aos interessados na área para que as discussões acerca da diferença surda e sobre como ela aparece traduzida e reduzida no currículo escolar sejam retomadas, considerando-se a experiência de ser surdo.

Já SÁ (2020), apresenta um artigo que reflete sobre o desempenho dos candidatos surdos no ENEM de 2017 e 2018, a partir da implementação da vídeo prova em Libras, além do profissional intérprete de Libras e Língua Portuguesa. A pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002) de informações veiculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e em notícias jornalísticas, demonstra que a acessibilidade oferecida nos referidos exames não garantiu o êxito dos candidatos surdos no vestibular, levando-nos a supor que o ensino para surdos deve ser uma preocupação anterior ao vestibular, ou seja, o aluno deve receber um ensino de qualidade durante sua vida escolar e ter garantido seu direito de aprender por meio de material didático bilíngue e autêntico e de contar com professores capacitados para atuarem em salas de aula.

E em seu trabalho anterior, SÁ (2018), traz uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa escrita para graduandos surdos, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como fundamentalismo em orientações, em uma perspectiva de ensino da língua portuguesa. Os resultados mostram que o professor de surdo tem que estar preparado para atender às demandas desses aprendizes, usando estratégias e recursos visuais adequados com suas necessidades. Como produto do ensino, foram a anúncios publicitários, cuja pesquisa, cuja execução está a ser aplicada, 20 fases de aplicação: Detalhamento e apresentação de alunos e os resultados a necessidade de produção de materiais surdos autênticos para alunos LP como segunda língua.

ROMÁRIO (2018), definiu como marco na história da educação de pessoas surdas no Brasil, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2017, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, suscitou em todo o País reflexões sobre a educação de sujeitos historicamente negligenciados nas discussões a respeito de políticas educacionais. Diante da importância do fato, logo após a divulgação do tema, decidiu-se conhecer a ótica de pessoas que realizaram o Enem numa grande escola pública estadual no centro da cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, foram entrevistados 49 participantes do exame, quando deixavam o local de prova, após

a realização da redação. Os depoimentos obtidos, analisados à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, apontam como principais desafios para a formação de pessoas surdas: a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória na educação básica, a formação docente, o despreparo institucional, a inclusão social e laboral e o combate ao preconceito.

Lodi (2013), teve como objetivo de desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/05 à luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin. Observou que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. Essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos têm alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação.

Para Lopes (2006), o processo de leitura e escrita vivenciado pelos alunos surdos envolve o conhecimento de duas línguas distintas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Tendo como objetivo analisar a escrita de dois surdos adultos, o que me motivou a pensar em atividades que fossem direcionadas à produção textual e que, ao mesmo tempo, pudessem ser motivadoras para os sujeitos da pesquisa. Como resultado, verificou que os textos dos sujeitos se diferenciavam um do outro, o que relacionou ao fato de eles terem vivenciado, ao longo de suas vidas, experiências diferentes com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa. Além disso, percebeu que, mesmo com as dificuldades que os sujeitos apresentavam na Língua Portuguesa, seus textos reuniam vários elementos característicos dessa língua, tais como: a presença de conectores (preposições, conjunções) e da referência, que contribuem para a coesão textual.

Meira (2018), teve como objetivo aproximar os não deficientes da realidade dos estudantes surdos, além de mostrar a negligência do governo e das escolas, ao não oferecer suporte adequado

para essa condição, obrigando os surdos a procurar instituições privadas capacitadas para sua escolarização. Concluindo que há uma problemática em relação à quantidade de profissionais e instituições capacitadas para a prática da educação com o uso da Libras e do englobamento e engajamento dos surdos, principalmente nas dificuldades enfrentadas por eles, tanto na leitura quanto na escrita, pois o profissional e a instituição têm que ter preparo para o ensino, a fim de garantir um bom aprendizado.

Morais (2019), discutiu questões ligadas à acessibilidade e o desempenho dos alunos surdos nas provas do Enem dos últimos dois anos. E o artigo contribui para as reflexões sobre a participação de surdos em avaliações de larga escala e o oferecimento de recursos nesses contextos.

Peregrino (2013), levantou alguns aspectos relevantes no que concerne à avaliação da produção textual de educandos surdos, para os quais constitui um desafio o aprendizado do português como L2. Dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa, cabe uma atitude diferenciada frente às especificidades linguísticas do sujeito surdo. Considera que sua L1 é de modalidade diversa de sua L2, e que, exatamente por isso, as formas de avaliar sua escrita necessita de outros recursos, para além de uma correção tradicional preocupada exclusivamente com os desvios à norma padrão.

Para Pinheiro (2015), discute questões referentes à língua(gem), tomando como embasamento as proposições de Bakhtin e Vygotsky, tendo a concepção de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito. Apontam-se questões de ensino e aprendizagem de PL2 para surdos a partir de análise de produções textuais de alunos surdos bilíngues, explicitadas estratégias e mecanismos discursivos e textuais utilizados pelos surdos no processo de escrita em segunda língua a partir da análise dos aspectos de coesão e coerência das peculiaridades e construções específicas dos textos escritos por surdos.

Santos (1995), observou e analisou como estão sendo produzidos os textos dos surdos tendo como sua segunda língua o Português. Verificar-se-á de que maneira a Comunicação Total e o Bilingüismo contribuem na aquisição da leitura e escrita. Para a realização, foi feita pesquisa bibliográfica e trabalho de campo com pesquisa /entrevista com uma aluna surda que teve sua

escolarização numa escola para surdos e está agora completando agora seu ensino médio em escola de ouvintes.

Silva (2014), explora o nível da compreensão escrita de surdos e por meio da análise de textos escritos em situação de avaliação para obtenção de emprego em uma empresa, descrevemos mecanismos de coesão textual utilizados por surdos. O trabalho apoia-se nas premissas de uma pesquisa descritiva, que se empenha em demonstrar as características de um determinado segmento social para interpretar uma forma específica de comportamento. A partir do conhecimento da Libras em sua profundidade linguística, por parte do professor, bem como por meio das trocas interacionais com um letrado, o surdo desenvolve-se cada vez mais no português escrito e torna-se capaz de escrever textos bem estruturados, claros e com significação.

E por fim, Trevisan (2020), aborda questões voltadas ao Enem e a acessibilidade linguística dele para os surdos por meio dos resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso no Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. O trabalho analisou por meio da fala de participantes surdos, se a nova proposta do Enem foi suficiente para assegurar igualdade de condições de ingresso deles no ensino superior. Na pesquisa os dados apontaram para a ausência de práticas educativas contemplando avaliações em Libras na educação básica, o que impediu o sucesso de realização do Enem. A pesquisa apontou a necessidade de revisão das bases educacionais para uma efetiva inclusão educacional das pessoas surdas, ampliando suas práticas e experiências enunciativas em Libras. A mudança curricular com práticas bilíngues produzirá efetiva inserção dos surdos no ensino superior e conseqüentemente a acessibilidade linguística que almejam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto que o processo de aquisição da LP pelos Surdos vai se dar na modalidade escrita através da escola, preconizando um bilinguismo que se efetiva na relação entre a LIBRAS e a LP. Entretanto, este processo de aquisição não ocorre facilmente por diversos motivos, dentre os quais está a falta de engajamento dos professores envolvidos diretamente nesse processo, que muitas vezes não sabem como reagir à presença de um aluno Surdo na sala e continuam por desconhecer a história da cultura surda e da LIBRAS, e por isso não conseguem traçar estratégias efetivas de aprendizado que possam tornar o processo educacional do aluno Surdo mais proveitoso.

Outro ponto que chama bastante atenção no processo de ensino-aprendizagem de educandos Surdos é a falta de intérprete de língua de sinais em sala de aula fazendo parceria com o professor para que possa realmente ser facilitada a aprendizagem. A falta de um profissional competente em LIBRAS pode ser apontado até como um dos pontos mais importantes para a aquisição da LP escrita, visto que sem este profissional todo o processo de ensino-aprendizagem vai se dar de forma deficiente, levando o aluno “incluído”, na verdade, à uma segregação com participação limitada em sala de aula.

As questões levantadas por esta pesquisa demonstram que a nossa sociedade ainda não está preparada para receber o indivíduo Surdo. As duas principais causas apontadas para o insucesso da educação dos Surdos foram o aprendizado tardio da sua primeira língua, que retarda todo o seu processo de aprendizado, culminando em grandes dificuldades no aprendizado da LP escrita; e a existência de um modelo educacional restrito e deficiente. Sendo assim, esta pesquisa, baseada em todos os documentos estudados, conclui que a surdez não é a causadora das limitações cognitivas dos indivíduos e alunos Surdos, mas sim as condições oferecidas a estes sujeitos.

No contexto da educação de Surdos e no que concerne às suas produções textuais, fica claro que os alunos Surdos são perfeitamente capazes de aprender a LP em sua modalidade escrita e formular textos com coerência e coesão, porém para que isto aconteça é fundamental um trabalho que considere suas especificidades e adicione elementos que favoreçam suas produções textuais, como: o uso da LIBRAS, instrumento primordial para a organização de seu pensamento; o uso de campo visual eficiente como os recursos de softwares e o uso de práticas contextualizadas de ensino relacionadas às experiências vivenciadas pelos alunos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BISOL, Cláudia A. et al. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2010, v. 40, n. 139.
2. BRASIL. **A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: INEP, 2020.
3. BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**.
4. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva**. Brasília, DF: INEP, 2020.
5. BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: [L10436](#). Acesso em 17 de maio 2020.
6. CAMPELLO, Ana Regina e S. et al. **Carta Aberta ao Ministro da Educação.08 de junho de 2012**. Disponível em: [carta aberta dos doutores surdos ao ministro mercadante](#). Acesso em: 17 de maio de 2020.
7. CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. 2014. Disponível em: [Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro In defense of the Bilingual School](#). Acesso em 20 de out 2020.
8. CAMPOS, Mariana de L. I. L.. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar. 2014. p. 37-62
9. CARVALHO, A. dos G. de. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Paulo: EdUFSCar, 2013. Revista Polyphonia, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 201–207, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43460>. Acesso em: 9 dez. 2021.
10. CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos. São Leopoldo, 2007.
11. CRUZ, et al. **Candidatos surdos no enem 2017 e 2018: a acessibilidade em libras basta? Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.2, p. 166-182, Maio/Agosto 2020 Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.44745>.
12. CRUZ, O. M. S. S.; MEIRELES, R. M. do P. **Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188 - 207, set./dez. 2018.
13. DIZEU, Liliane C. T. de B.; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação e sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

14. DORZIAT et al. **Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, sob a ótica dos participantes do exame nacional do ensino Médio (ENEM 2017) ESTUDOS** • Rev. Bras. Estud. Pedagog. 99 (253) • Sep-Dec 2018.
15. FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa / tradução Roberto Cataldo Costa ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva.** – Porto Alegre : Artmed, 2009
16. FONTELLES, Mauro José, et al. **Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol.** Revista Paraense de Medicina, 23 (3), 2009.
17. GERHARDT, Tatiana E.; e SILVEIRA, Denise T.; **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
18. GESSER, Audrey. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.
19. GIUSEPPE RINALDI et al. **A educação dos surdos.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. 1997.
20. GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilíngue.** Tupã, 2013. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT. E-book.
21. GOLDFEELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.
22. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **18 de maio de 2020. Leitor de tela é um dos recursos de acessibilidade que podem ser solicitados até 22 de maio.**
23. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Paulo: EdUFSCar, 2013.
24. LODI, Ana Claudia Balieiro. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e a educação de surdos.** São Carlos: EduFSCar, 2013.
25. LODI, Ana Claudia B. **Ensino da LP como segunda língua no AEE.** In: Lázara Cristina da Silva; Marisa Pinheiro Mourão. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos.** 1a.ed.Uberlândia: EDUFU, 2012, v. 2, p. 161-176.
26. LOPES, Ligiane de C. **A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos.** Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação em Educação Brasileira. Fortaleza (2006).
27. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
28. MACEDO, Wilza C. L., Por Saussure e Bakhtin. **Concepções Sobre Língua/Linguagem.** Conlire UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009.

29. MEIRA, Andrei Porto; SILVA, Priscila C. de B. **Leitura e escrita de surdos: dificuldades ainda enfrentadas na escolarização**. ISSN: 1984-6290 B3 em ensino - Qualis, Capes, 2018.
30. MORAIS et al. **REFLEXÕES SOBRE OS SURDOS NO ENEM 2017 E 2018 – NOVAS CONQUISTAS E ANTIGOS DEBATES**. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.10, Número 2, maio-agosto, 2019.
31. NEGRELLI, Maria Elisabeth D.; MARCON, Sonia S. **Família e criança surda**. Rev. Ciência, cuidado e saúde. Maringá, v.5, n. 1, p. 98-107, jan/abr-2006.
32. PENHA, Nilma M. da. **Parâmetros de ensino em língua brasileira de sinais como II.** / Nilma Moreira da Penha – Indaial: UNIASSELVI, 2018
33. PEREGRINO, Giselly; COSENDEY, Jaqueline. **Fios e desafios na avaliação da produção textual de alunos surdos**. Revista Virtual de Cultura Surda. Ed. 11. Junho 2013.
34. PINHEIRO, Márcio Arthur Moura Machado. **Texto e ensino: aspectos de coesão e coerência na escrita de alunos surdos bilíngues**. Rev. Crátulo, 2015, p. 33-44.
35. POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. Tese de doutorado. UNESP Marília, 2002.
36. PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. PRAÇA, F. S. G. 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015. Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos” (ISSN: 0486-6266).
37. QUADROS, Ronice Muller, SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília : MEC, SEESP, 2006.
38. RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica, 2007**.
39. ROMÁRIO, Lucas et al. **Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2018, v. 99, n. 253.
40. ROSA, Andrea. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, 2015, UNIP- Universidade Paulista.
41. SALES, Heloísa Maria M. L., et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol.1.2ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007
42. SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004 a.v. 1.
43. SALLES, Heloisa Maria M. L. (org). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.
44. SALLES, Heloisa Maria M. L. et. al. **Ensino de LP para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEEP, 2004.
45. SANTOS, D.; BRITO L. Ferreira. **Coesão e coerência em escrita de surdos**. Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL-Linguística. Volume II. Associação Nacional de Pos-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. João Pessoa, Paraíba, 1995.

46. SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24º ED. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.
47. SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye.
48. SCHAEFFER, Edith. **O que é família**. Tradução Elisabeth Charles Gomes. Brasília, DF. Editora Monergismo, 2019.
49. SCHIMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Editora: MEC, SEESP. Brasília, 2006.
50. SIQUEIRA, Ariela Soraya do Na.. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** / Ariela Soraya do Nascimento Siqueira. 2015.
51. SILVA, Ayonan S., et al. **Linguagem e surdez: a coesão em textos de surdos**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
52. SILVA, Marília da P. M., **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
53. STREIECHEN, Eliziane M. e KRAUSE-LEMKE, Cibele. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2014, v. 14, n. 4.
54. STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.
55. TREVISAN, Sueli F.; MARTINS, Vanessa Regina de O. **ENEM em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos**. Intellectus Revista Acadêmica Digital Vol 59 N.º1 Ano 2020.
56. VITKOSKI, Silvia A. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. Curitiba. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2011. E-book. .