

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA LINGUÍSTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA

Dinéia Ghizzo Neto Fellini*
Elsa Midori Shimazaki**
Cristina Ferreira Acencio***

Resumo:

Analisa-se, produções acadêmicas que tematizam leitura, escrita, revisão e reescrita de alunos surdos, a verificar o processo de apropriação do sistema linguístico do português escrito. Questionamos: Os alunos surdos conseguem se apropriar do sistema linguístico do português com as práticas atuais de ensino? Uma revisão sistemática da literatura fora realizada nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Com os descritores “leitura”, “escrita” e “surdos”, identificou-se 185 publicações, com amostra final, 13 estudos. Resultados: i) surdos com defasagens na língua materna e português escrito; ii) falta práticas de revisão e reescrita de textos; iii) ausência de propostas de leitura/escrita como trabalho pedagógico, que permita aos surdos, a construção de sentidos nos discursos escritos.

Palavras-chave: Revisão da literatura. Práticas pedagógicas. Sistema linguístico. Surdos.

APROPRIATION OF THE LINGUISTIC SYSTEM OF THE PORTUGUESE LANGUAGE BY DEAF STUDENTS: AN ANALYSIS BASED ON THE READING, WRITING, REVISION AND REWRITING

Abstract: It is analyzed literary productions that focus on reading, writing, revision and rewriting of deaf students to verify the process of appropriation of the linguistic system of the written Portuguese. We question: Are deaf students able to appropriate the language system of Portuguese with the current teaching practices? A systematic review of the literature was conducted in the databases of the Scientific Electronic Library Online and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. With the descriptors "reading", "writing", and "deaf", 185 publications were identified, with a final sample of 13 studies. Results: i) deaf people with gaps in mother tongue and written Portuguese; ii) lack of review and rewriting practices of texts; iii) absence of proposals for reading/writing as pedagogical work, which allows the deaf, the construction of meaning in written discourses.

Keywords: literature review; pedagogical practices; linguistic system; deaf.

Introdução

Fundamentada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva se efetiva pela universalização do ensino, a atender os alunos da Educação Especial na rede regular de ensino. A formalização do atendimento consta na Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010, e orienta a organização dos Centros de Atendimento

Educacional Especializado – CAEE, além de versar sobre práticas educativas que atendam as especificidades dos alunos, como, no caso dos surdos, o ensino da Libras e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) (BRASIL, 2010). Em 2014, o Relatório de Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e LP aborda esse atendimento, cujo ensino possa regular e equilibrar deficiências na área (BRASIL, 2014). A partir dos documentos citados, da Teoria Histórico-Cultural e do Dialogismo, efetiva-se a presente pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural e o Dialogismo são os escopos da pesquisa porque nela a linguagem é reconhecida como mediadora, a suprir as necessidades de interação, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Este é um ser social, e a linguagem alicerça o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, e antes mesmo de controlar o comportamento, controla-se o ambiente com a ajuda da linguagem, produzindo novas relações com o meio e nova organização do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2007). O signo, por sua vez, atua de maneira análoga ao instrumento de trabalho, agindo como instrumento da atividade psicológica (*ibidem*). De acordo com Vigotski (2018, p. 152), “a palavra aparece [...] na qualidade de instrumento, de ferramenta que organiza toda a atividade psíquica”, e para o autor, todo conceito científico superior tem como fonte a palavra, não se apoiando, portanto, na percepção da realidade real (*ibidem*). Assim, tanto os signos linguísticos quanto os signos gestuais são determinantes na formação humana, que ao serem expostos em interações discursivas, valores são expressos e sentidos compreendidos (BAKHTIN, 1997), o que comprova que quanto antes os surdos tiverem contato com a língua materna, mais rápido terão acesso à cultura e a apropriação da L2.

Importante frisar que no ensino de uma L2 de modalidade escrita para os surdos a preocupação, segundo Karnopp e Pereira (2012), se evidencia não somente “[...] às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola”. A esse respeito, Giordani assevera que

[...] nas escolas de surdos, a língua escrita se mantém como uma situação de “permanente problema”, pois ela ocupa um lugar de centralidade, mas dentro de um modelo autônomo no qual sua significação é dada pela instituição e não pelas relações sociais” (GIORDANI, 2012, p. 149).

Sem uma escrita de sinais oficialmente regulamentada, os surdos precisam ser inseridos em práticas de leitura, escrita, revisão e reescrita em LP que corroborem para seu desenvolvimento psíquico. A proposta neste texto é analisar como tem sido essas práticas de ensino nas escolas que determinam o processo de apropriação de conceitos do sistema linguístico da LP escrita pelos surdos. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática descritiva da literatura (artigos, dissertações e teses) com os descritores “leitura”, “escrita” e “surdos”, e identificaram-se 185 publicações. Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, obteve-se uma amostra final de 13 estudos, os quais são analisados e discutidos neste estudo.

A hipótese é que o processo de compreensão e apropriação dos elementos linguísticos da LP e seus conceitos se efetivam a partir do uso concreto da língua. No caso dos surdos, por mediação da Libras, permitindo que as marcas linguísticas e visuais, bem como os significados das palavras e sentidos possam ser por eles compreendidos e apropriados, contribuindo no processo de produção escrita do português.

1 Método

Este estudo, de abordagem quali-quantitativa, trata-se de uma revisão sistemática descritiva da literatura, cuja escolha se deve à necessidade de identificar pesquisas que tematizam práticas de leitura, escrita, revisão e reescrita do português em suas aplicações e contribuições a alunos surdos, com vistas ao processo de apropriação do sistema linguístico da LP. Conforme Galvão e Pereira (2014), a revisão exige passos para seu desenvolvimento, como: 1) Elaboração da pergunta de pesquisa: Os alunos surdos conseguem se apropriar do sistema linguístico do português com as práticas atuais de ensino?; 2) Busca na literatura: investigação na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionadas pela abrangência e acesso gratuito, realizada entre os meses de janeiro a março de 2022. Os descritores utilizados, “leitura”, “escrita” e “surdos” permitiram localizar 185 pesquisas (seis artigos e 179 teses e dissertações); 3) Seleção das pesquisas: ocorreu a partir dos critérios de inclusão e exclusão, fundamentados em

três documentos norteadores, a saber, a Resolução CNE/CEB nº 4 e a Nota Técnica – SEESP/GAB nº 09, publicadas em 2009 que abordam o atendimento de alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e/ou escolas bilíngues, além de especificar o atendimento prestado. O terceiro documento trata-se do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e LP (BRASIL, 2014), e direciona uma visão mais unívoca para a educação de surdos, priorizando as escolas bilíngues como espaços adequados à sua formação.

Desses documentos, elencaram-se como critérios de inclusão: i) publicações no período de 2010 a 2019ⁱ (Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 09/2010); ii) pesquisas desenvolvidas no Brasil, a considerar suas políticas educacionais; iii) pesquisas empíricas; e iv) pesquisas em escolas bilíngues e/ou especiais para surdos, ou ainda, inclusivas, a partir dos delineamentos pontuados nos documentos. Entre os critérios de exclusão estão: i) títulos duplicados; ii) pesquisas no Ensino Superior, não atendido pelo AEE; iii) pesquisas sobre formação docente e/ou do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS); iv) pesquisas que não e reportam a leitura, escrita, revisão e reescrita. Os critérios de inclusão (iii) e (iv) e de exclusão (iv) foram aplicados por último, por serem considerados delineadores do estudo.

Dos seis artigos encontrados na SciELO, cinco foram excluídos pelos critérios i, ii e iii de inclusão e ii e iv de exclusão. Das 179 pesquisas encontradas na BDTD, 167 foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão, resultando, ao todo, em 13 pesquisas, sendo um artigo, duas teses e 10 dissertações de mestrado. Dessas 13 pesquisas, o maior índice de publicação ocorreu no ano de 2016, com quatro publicações. O artigo consta de uma revista Qualis A1 (quadriênio 2013-2016). Quanto às teses e dissertações, foram apresentadas em sete programas acadêmicos de pós-graduação, dos quais cinco de âmbito federal (UNB, UFPA, UFMG, UFS, UFSC) e dois privados (UNICAP e UNOESTE). Cinco pesquisas foram publicadas na Universidade de Brasília (UNB); duas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e nas demais, uma publicação cada.

2 Resultados e discussão

Apresentam-se, inicialmente, as principais informações relativas às pesquisas selecionadas: autores, títulos e objetivos e, sequencialmente, os procedimentos metodológicos e análises relativos à leitura, escrita, revisão e reescrita, além da estrutura gramatical (Quadro 1).

Quadro 1 - Dados das pesquisas: autor-título-objetivo

	Auto	Título	Objetivo
1	PEREIRA, M. C. C. 2015	O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos	Mostrar que o baixo desempenho dos surdos na LP está associado à forma de ensino nas escolas.
2	GURGEL, 2015	Letramento na escrita da luz: a vez e a voz do olhar surdo	Investigar a atuação da fotografia como ponte para a compreensão do texto escrito da língua portuguesa.
3	FERREIRA H. - 2016	Estrutura argumental e ordem dos termos no português L2 (escrito) de surdos	Analisar a expressão sintática da estrutura argumental na gramática da língua portuguesa na interlíngua de surdos aprendizes do português.
4	ANDRADE R. 2016	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)	Identificar as características do desenvolvimento linguístico dos surdos quanto ao uso do sistema pronominal do português escrito.
5	CARVALHO M. 2012	Avaliação da compreensão da escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental	Identificar as habilidades de domínio de leitura dos alunos e as dificuldades na apropriação da escrita da língua portuguesa
6	OLIVEIRA A. 2018	A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua dos surdos	Investigar como se processa no português escrito dos surdos a predicação do verbo ir de movimento.
7	MOTA, R. 2013	Estudo dos quantificadores <i>tudo</i> e <i>todo</i> na interlíngua de surdos aprendizes de português L2	Investigar o comportamento sintático dos quantificadores “tudo” e “todo” e flexões, na interlíngua de surdos aprendizes de português
8	SILVA, M. 2010	Lendo e sinalizando texto: análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos	Conhecer de que forma o ensino da LP (abordagem bilíngue) tem sido construído pelos participantes – alunos surdos e seus professores.
9	ALVES, S. 2012	Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da linguística textual	Analisar os textos, extraindo características e especificidades quanto a fenômenos que ocorram em situações planejadas ou não, bem como seus fenômenos.
10	SANTOS, 2016	Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva	Investigar a influência de objetos de aprendizagem como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com deficiência auditiva
11	SANTOS, 2019	Turma da Mônica em: o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pela criança surda	Analisar o ensino de LP, na modalidade escrita, na leitura e interpretação textual para surdos por meio do gênero textual das histórias

Apropriação do sistema linguístico da Língua Portuguesa por alunos surdos: uma análise a partir das práticas de leitura, escrita, revisão e reescrita

12	SEIMETZ RODRIGUE S. 2017	Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura.	em quadrinhos da Turma da Mônica Apresentar e discutir dados relativos à competência leitora de estudantes surdos - consciência fonológica; reconhecimento da palavra escrita e compreensão leitora.
13	SILVA, S. L.; 2016	Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	Investigar o nível de compreensão de leitura de dois grupos de surdos com histórico escolar até as séries iniciais Ensino Fundamental, em ambientes linguísticos de aprendizagem distintos: (1) bilíngue e (2) não bilíngue.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A pesquisa de número 1 (Quadro 1) corresponde ao artigo; as de número 2 ao 11 são as dissertações; e as pesquisas 12 e 13 referem-se às teses. Sobre as abordagens utilizadas, apenas uma é de natureza quali-quantitativa (3)ⁱⁱ, enquanto três não relatam (1, 7, 8 do Quadro 1), e as demais, qualitativa, que por sinal apresenta-se mais abrangente, pois os dados são evidenciados de várias fontes, como entrevistas, análise de documentos, observações (FREITAS; JABBOUR, 2011).

Quanto aos procedimentos, em percentual maior, as de caráter experimental, com 31% (1, 4, 7, 12 do Quadro 1), percentual igual as de estudo de caso e pesquisa ação (2, 5, 9, 11), com 23%, as etnometodológicas (6, 8, 10 do Quadro 1), a englobar, segundo Silveira e Córdova (2009), a observação participante, que contempla tanto a pesquisa etnográfica quanto a etnometodológica, além da observação direta. E com 15% cada, as pesquisas caso-controle e as não especificadas (1, 13 do Quadro 1). Em relação aos encaminhamentos e instrumentos, destacam-se os testes, fotografias, produção de textos escritos, entrevistas, questionários, gravação de vídeo etc.

Das 13 pesquisas elencadas (Quadro 1), 13,46 % tiveram como lócus escolas de ensino regular com presença de TILS e AEE, exceto uma que não dispunha desse atendimento (2, 4, 5, 8, 9, 12 do Quadro 1); 39% escolas específicas para surdos, bilíngues ou especiais com professores fluentes em Libras (1, 3, 7, 10, 11 do Quadro 1); 15%, as duas modalidades (6, 13 do Quadro 1). Salienta-se que sem escolas exclusivas para surdos, esses alunos são matriculados no ensino regular e demandam do AEE, que deveria garantir a Libras como língua de instrução; contudo, como destaca Quadros (2012), o português ainda consta como prioridade.

No tocante ao nível de escolarização, 8% das pesquisas encontradas foram realizadas no Ensino Fundamental – EF, séries iniciais e finais; 15% apenas nas séries iniciais; 23% nas séries finais, e com mesmo percentual, as realizadas no Ensino Médio – EM. Com 31%, aquelas aplicadas no EF – séries finais e EM; o que, para Oliveira (2018), decorre do maior contato dos surdos com a LP escrita, além de possuírem maior vocabulário. Lessa-de-Oliveira (2012) assinala que a alfabetização de surdos leva em torno de seis anos para ser efetivada, e Streiechen e Krause-Lemke (2014) apontam que não se trata de uma alfabetização eficiente, que possibilite o uso fluente da língua escrita. Para ocorrer a escrita, o surdo precisa, antes, relacionar a imagem ao sinal, e por conseguinte as palavras, “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; KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 962), por isso toda prática pedagógica com surdos exige o uso de imagens.

Quanto à faixa etária dos participantes das pesquisas encontradas, variou entre 9 a 47 anos; e 77% se utilizavam apenas da Libras e 23% da Libras e oralização. Recorre-se a Vigotski (2018) ao pontuar que a fase de aquisição da fala ocorre entre um ano e meio a cinco anos de idade, quando a criança passa a dominar as formas básicas da língua materna. Desse modo, é no ambiente familiar que a língua de sinais precisa ser inserida desde cedo, a permitir a criança surda se aproprie da língua e interaja por meio dela. No que tange aos objetivos dessas pesquisas, três priorizaram a estrutura gramatical da LP (4, 6, 7 do Quadro 1), embora oito pesquisas também tenham desenvolvido análises a respeito (1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13 do Quadro 1). Sem o uso da Libras como língua mediadora, qualquer aprendizagem da língua escrita torna-se inviável para os surdos. Como destaca Bakhtin (1997), é por meio do uso que a língua se constitui, bem como pela essência que o sistema linguístico emana nos discursos. Somente nas trocas dialógicas é que os alunos conseguem elaborar, sozinhos ou com apoio docente, possíveis hipóteses sobre seu funcionamento. Logo, ensinar gramática deve ocorrer no momento concreto de uso da língua (PEREIRA, 2014), ou seja, nos diálogos, nas leituras, produções etc.

3 Leitura em sala de aula

As análises das pesquisas referentes ao ensino da língua se sustentam na concepção de Geraldi (1984c) em três práticas aplicadas em sala de aula, leitura de textos, produção textual e análise linguística. Dessa premissa, analisam-se as pesquisas voltadas à leitura, cuja centralidade, segundo Cabral (1986, p. 7), está em “[...] decodificar, compreender, interpretar e reter a informação transmitida pela escrita”. Segundo Menegassi (2010c, p. 44), é na decodificação que “[...] ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto”, a se manifestar a nível fonológico e a nível de compreensão. A interpretação exige do leitor julgamento crítico sobre o assunto; logo, sem compressão não há interpretação. E quanto à retenção, é “[...] responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor” (MENEGASSI, 2010c, p. 54), a apresentar-se em dois níveis, compreensão, sem necessidade da interpretação ou análise; e interpretação, processo mais amplo.

Das sete pesquisas encontradas que abordam a leitura, três utilizaram testes. O uso desses instrumentos de compreensão leitora com alunos surdos reflete, na maioria das vezes, a ineficácia tanto do ensino ofertado quanto do sistema de avaliação aplicado, isto porque foram criados para avaliar as habilidades de decodificação ou compreensão verbal/oral, cujas habilidades exigidas “[...] como memória auditiva, vocabulário, consciência morfológica, são associadas à boa compreensão de texto” (MOTA, 2015, p. 348), contudo, há diferenças entre as línguas orais/escritas e as gestuais. As primeiras “[...] são produzidas por meio de palavras, de frases, e assim por diante, o que as caracteriza como uma língua linear, [...] expressa sequencialmente” (ALBRES, 2018, p. 101); já as segundas, “[...] além da linearidade, também têm a propriedade de simultaneidade, cujos elementos com significado são produzidos ao mesmo tempo” (*ibidem*, p. 101). Essas habilidades exigidas nos testes nem sempre se enquadram à realidade ou condição dos surdos, a depender de inúmeros fatores, como o nível da surdez, acesso à língua materna, método de ensino empregado, práticas pedagógicas utilizadas, entre outros. Na pesquisa de Carvalho (2012), fora aplicada a Prova SAEB, com oito textos curtos sem imagens, e dos quatro aplicados por Seimetz-Rodrigues (2017), selecionaram-se dois deles para análise, o de Compreensão Leitora – PISA 2009, baseado em dois textos, e o protocolo de leitura. Silva (2016) aplicou quatro testes,

e prioriza-se aqui o de Compreensão Leitora – PISA 2009, texto utilizado também por Seimetz-Rodrigues (2017).

Em relação ao gênero discursivo utilizado nas pesquisas encontradas, há duas vertentes de análise, uma quanto ao método, e outra quanto à concepção. Algumas priorizaram a significação dos enunciados, a acentuação valorativa e o tema, possível de verificar pelas marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional, enquanto as que preconizam os gêneros textuais se preocupam apenas com a significação quanto ao conteúdo temático (DIAS et al, 2011). Teoricamente, são formas diferentes de abordar o mesmo objeto, de modo que o termo gênero textual aparece em Carvalho (2012) e Silva (2016), enquanto que Seimetz-Rodrigues (2017) se utiliza apenas do termo gêneros. A análise dos tipos textuais, parte relevante da interpretação de texto, se evidencia nas perguntas elaboradas segundo a vertente utilizada pelo pesquisador. Carvalho (2012) aplicou uma pergunta para cada texto, todas de múltipla escolha, com apenas uma opção correta, enquanto Seimetz-Rodrigues (2017) aplicou nove questões, três de localização e recuperação, quatro de interpretação e recuperação e duas de reflexão e avaliação. No texto de Silva (2016), das quatro questões para avaliação da compreensão, três são de múltipla escolha e uma discursiva. A maioria das perguntas de múltipla escolha tem como foco de trabalho o texto, “[...] visto como um produto lógico do pensamento, como uma representação mental do autor que vai para o papel, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental materializada [...]” (MENEGASSI, 2010b, p. 168). Nesse tipo de pergunta, conhecimentos e experiências dos alunos são desconsiderados, porém há outros focos de leitura, aqueles que se concentram no autor, no leitor e na interação autor-texto-leitor, “[...] uma atividade interativa altamente completa de produção de sentidos [...]” (*ibidem*, p.175).

Carvalho (2012) utilizou três tópicos e oito descritores de avaliação (Tópico I (D1, D3, D4, D6, D11), Tópico IV (D2, D8) e Tópico V(D13)ⁱⁱⁱ, relacionados à Prova Brasil como instrumento de trabalho. Os participantes de seu estudo se utilizaram de estratégias compensatórias como caçar palavras no texto, fazer inferências, usar o conhecimento prévio a respeito do assunto e apoiar-se em informação visual a apresentar fragilidades no conhecimento do português escrito e dificuldades quanto a leitura, além de não demonstrarem dominar nenhuma das habilidades dos descritores. Esse modelo de avaliação exige habilidades dos surdos que não são compatíveis com

sua diferença linguística e com as lacunas em relação ao português. A exemplo, de todos os descritores utilizados, apenas o D1 apresenta-se plausível ao surdo, enquanto que os demais exigem habilidades dificilmente trabalhadas em sala de aula, além de exigir domínios quanto a efeitos de sentido presentes no texto que se diferem quando utilizados em língua de sinais. Mota (2015) revela que esses testes, do ponto de vista do modelo Simples de Leitura, demonstram dependência, seja do reconhecimento de palavras ou compreensão oral, diferenças que podem acarretar divergências na identificação dos problemas de leitura. Outrossim, retratam incoerência, a necessitar de adaptações quanto à diferença linguística dos surdos.

No protocolo de observação de leitura de Seimetz-Rodrigues (2017) o teste continha estratégias a serem utilizadas pelos participantes para a solução de problemas, como: interromper a leitura para reflexão; reler o texto; consultar o glossário; mover os lábios/subvocalizar; sinalizar; soletrar manualmente; marcar o texto; fazer anotações e questionar o texto. Nem surdos, nem ouvintes utilizaram as estratégias de marcar, anotar e questionar o texto, mas de acordo com Seimetz-Rodrigues (2017, p. 145-146), tiveram os comportamentos de “[...] ler o texto; ler a pergunta; ver o vídeo com a tradução da pergunta; responder à pergunta por escrito; responder à pergunta em libras. [...] reler a pergunta; rever o vídeo com a tradução da pergunta e verificar a resposta dada confrontando-a com o texto. Esses comportamentos de leitura são apontados por Kleiman (2013, p. 20) como automatismos da leitura, realizados não por regras, mas por estratégias. Seimetz-Rodrigues (2017) constatou que dos oito participantes, sete deles utilizaram estratégias como “vê a pergunta” e “revê a pergunta” e seis deles, “responde em libras”, a destacar duas questões: 1) a importância da Libras como mediadora na compreensão e aquisição de uma L2; 2) a inexistência de um ensino de L2 que atenda às necessidades de decodificação e compreensão do português pelos surdos, afetando as etapas de interpretação e retenção.

Sobre as estratégias de leitura, Kleiman (2013) destaca que há dois tipos, as cognitivas e metacognitivas. A primeira são aquelas operações que o leitor faz de forma inconsciente, enquanto a segunda são operações “[...] realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação” (*ibidem*, p. 50). Observou Seimetz-Rodrigues (2017) que apenas um aluno leu o texto antes de responder, a utilizar-se das estratégias: “interrompe leitura

para refletir sobre o texto”, “relê o texto”, “relê a pergunta” e “verifica a resposta”, perfil muito diferente do restante do grupo, a utilizar-se da estratégia metacognitiva, que ciente de sua falha em compreender o texto (KLEIMAN, 2013), verifica como reorganizar a compreensão. O resultado desse participante no teste de compreensão leitora – PISA 2009 também foi o melhor nas questões discursivas, o único a obter acertos. O grupo apresentou baixíssimo desempenho, representando apenas 16,66% de sucesso. Seimetz-Rodrigues (2017) constata que os comportamentos ou estratégias dos surdos eram ineficazes frente à demanda de leitura e compreensão do texto escrito (SEIMETZ-RODRIGUES, 2017); já Silva (2016) aplicou esse teste em dois grupos: para aqueles que vivenciaram na escolarização, o uso das duas línguas, a Libras e o português escrito (bilíngue), e para aqueles cuja escolarização, o português era língua principal, utilizando-se da Libras somente em momentos de contato entre aluno Surdo/TILS (não bilíngue). Entre os resultados, ambos os grupos não demonstraram habilidades na identificação da ideia principal do texto e nem localizaram uma correspondência sinônima com o texto, tampouco identificaram o objetivo persuasivo da frase. Do grupo não bilíngue, 67% dos participantes demonstraram compreensão errada do texto ao responderem, e inabilidade dos grupos na identificação do objetivo de uma analogia (SILVA, 2016).

Resultados melhores foram obtidos no grupo bilíngue, embora os testes apontam dificuldades no processo de decodificação da LP. Seimetz-Rodrigues (2017) e Carvalho (2012) salientam a importância de metodologias diferenciadas diante da diferença linguística dos surdos, e Silva (2016) a necessidade de ampliar o vocabulário para que tenham condições de compreender o significado das palavras. Em suma, esses testes não permitem nem a análise processual das etapas de leitura, nem a mediação docente; apenas interpretação em Libras. Esses testes seguem o modelo tradicional de avaliação, que visam à leitura oral ou provas com perguntas fechadas de compreensão de texto, instrumentos ineficazes na formação de leitores, isto porque não vão além dos limites do texto (MENEGASSI, 2010a). Estima-se que toda avaliação esteja pautada na concepção interacionista de linguagem, ao invés de um produto pronto de avaliação centrado somente no final do processo de leitura (*ibidem*).

Nos estudos de Gurgel (2015), foi utilizada a fotografia; em Santos (2019), Histórias em Quadrinhos (HQ), e ambos iniciaram as atividades pela leitura de imagens, mas dificuldades nessa atividade foram observadas apenas por Santos (2019). Para Castro

e Wakim (2014, p. 109), “[...] os discursos provindos da imagem, independente da linguagem pela qual foi gerada, representam propostas de intersecção de ideias e de identificações semânticas”, ou seja, a imagem permite o diálogo entre discursos, e nesses intercâmbios semânticos, pensamentos do leitor se encontram com pensamentos do outro. Nas pesquisas de Silva (2010) e Santos (2016), os textos trabalhados não contam com esse suporte, pois foram escritos na lousa, e na pesquisa de Silva (2010), a leitura era no grande grupo, dificultando avaliar as etapas de leitura.

Nas considerações de Gurgel (2015, p. 101), as estratégias de compreensão do texto pelos alunos foram “[...] leitura da fotografia, o paralelismo entre as linguagens fotográfica e escrita, a Libras, a internet”. Após a leitura de imagem, a pesquisadora utilizou perguntas norteadoras a respeito, e ao alterar a imagem inicial, observou compreensão dos participantes quanto à mudança no contexto imagético e na concordância verbal. As questões de interpretação pautavam-se no trabalho interacionista. De acordo com Menegassi (2011, p. 24), “o texto apresenta informações ao leitor-aluno, que, por sua vez, também leva ao texto seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado, produzindo-se uma interação, com características idiossincrásicas, isto é, próprias do leitor, únicas, pessoais”. Diferente de Gurgel, as demais pesquisadoras concentravam suas perguntas no texto, e para Menegassi (2011) esse tipo de leitura é passiva, ou seja, quanto mais perguntas de identificação textual o aluno responde, menos estará desenvolvendo a capacidade de produzir sentidos, não amadurecendo sua posição crítica diante de textos circundantes em seu grupo social.

Das 36 aulas observadas por Silva (2010), 29 delas foram práticas de leitura, totalizando nove gêneros textuais estudados: manchete (1), notícias de jornal (4), poemas infantis (2), texto biográfico publicado em jornal (1), e conto de literatura infanto-juvenil (1), textos de domínios discursivos jornalístico e literário. De acordo com Geraldini (1984b), práticas de leitura envolvem leitura de textos curtos (noticiário, crônica, conto etc.) e leitura de textos longos. A primeira precede à produção textual, e por isso deve ser trabalhada com profundidade, além de ler e interpretar; sua temática precisa ser discutida, de modo a servir a uma nova produção textual. Silva (2010) relata que os alunos também recebiam como tarefas de casa atividades de interpretação de texto, uso de dicionário e gramática, e declara “[...] 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 [...]” (LODI, 2018, p. 168). No entanto, destaca-se que: 1) nem sempre pais ouvintes compartilham da mesma língua que os filhos surdos; 2) nem sempre pais surdos dominam a L2; 3) apenas a cópia de definições do dicionário no caderno não subsidia as condições de apropriação de conceitos. Em consonância com Silva (2010, p. 168), “as práticas de letramento às quais esses alunos estão expostos levam à concepção de leitura como conhecimento de palavras, o que muitas vezes impede uma aproximação dialógica dos surdos com a LP escrita”, e isso ocorre devido à percepção equivocada de que aprender a ler e a escrever, segundo Karnopp e Pereira (2012), é um processo meramente receptivo.

Tais observações anteriores permitem reconhecer concepções diferenciadas nas pesquisas escolhidas a respeito do processo de leitura, assim como pouca ênfase nos aspectos dialógicos que a língua dispõe, afetando consideravelmente todas as etapas de leitura dos alunos. “Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; [...]” (KLEIMAN, 1989, p. 151). Acredita-se que são vários os fatores que interferem diretamente nessas etapas de leitura, assim como na capacidade de reconhecimento dos discursos envolvidos, porém o direito do aluno surdo a diferentes discursos e enunciados deve ser resguardado, bem como o reconhecimento da estrutura gramatical da LP. Se toda escrita precede a leitura, repensar as práticas pedagógicas voltadas a ouvintes é o primeiro passo a ser considerado.

4 Escrita, revisão e reescrita: aspectos do processo de apropriação da língua

Defende-se que todo processo que envolve compreensão leitora, produção escrita e avaliação precisa estar inserido em um contexto interativo professor-aluno-texto. É necessário, antes de tudo, ter ciência de que a metodologia utilizada no ensino deve envolver “[...] uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984a, p. 42). Quanto à escrita, devem-se considerar quatro concepções que se efetivam na sala de aula: “a) escrita como foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) escrita como trabalho” (MENEGASSI, 2016, p. 203). A primeira está atrelada à internalização das regras gramaticais, concepção a ser avaliada ao final deste trabalho.

A segunda tem como princípio os conhecimentos internalizados dos alunos, que a partir de um estímulo, teriam o dom de escrever. Enquadram-se nessa concepção as pesquisas de Pereira (2014), Ferreira (2016) e Santos (2016), desenvolvidas em escolas bilíngues, cujos alunos surdos, expostos a suportes escritos e imagéticos mediados pela Libras, foram instigados a produzir pequenos textos a partir de seus conhecimentos prévios.

Em suas observações, Pereira (2014) destaca que as produções textuais ocorreram em conjunto com a docente, primeiro na lousa, depois produção individual ou em dupla. Das quatro atividades aplicadas, Ferreira (2016) avaliou duas, verificando a interferência da primeira língua sobre a segunda. Na primeira, produções frasais a partir de 13 itens lexicais da categoria verbo; na segunda, produção de texto a partir de uma HQ sem linguagem verbal, para observar a realização dos argumentos internos e externos na estrutura sintática. Santos (2016) analisou produções escritas antes e depois do uso dos Objetos de Aprendizagem (Tux Paint^{iv} e HagáQuê^v), cujo objetivo era averiguar a influência desses softwares na leitura e escrita do português. No primeiro software, produção de frases a partir de duas imagens; no segundo, a produção de uma HQ, finalizando com a produção escrita a partir de uma imagem proposta.

Os resultados das pesquisas encontradas apontaram que as orações produzidas eram curtas e simples, algumas apresentando organização (1, 10 do Quadro 1). Quanto à ordem, constituem-se, na maioria, por sujeito-verbo-objeto (SVO) (1, 3 do Quadro 1), a predominar o uso de substantivos e verbos, com dificuldades de flexão de tempo e pessoa (1, 10 do Quadro 1). Uma das produções fez uso de pronomes, adjetivos, advérbios e preposições (1 do Quadro 1), enquanto outra, além da ausência desses, não usou artigos e pontuações, além da dificuldade no vocabulário (10 do Quadro 1). Constata-se que o argumento externo está mais ausente do que o interno, e os argumentos nulos aparecem na posição de sujeito e objeto (3 do Quadro 1). Importante frisar, antes de levar o aluno à consciência da língua, ser preciso que tenha a posse dela (GERALDI, 1984a), de modo a utilizá-la nas interações sociais em diferentes discursos, ampliando o vocabulário. Nas pesquisas, as análises recaem sobre a estrutura gramatical da língua, não pontuando elementos como análise do discurso, tipos de enunciados, finalidade etc.

A necessidade de usar a língua em diferentes situações deve-se ao fato de que “[...] os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e de cooperação entre os membros do grupo, constitutivos de um mundo social” (VEÇOSSO, 2014, p. s/p), e os indivíduos reformulam esses conhecimentos, “[...] os quais passam a integrar seu mundo subjetivo. É o mundo social que condiciona as formas de estruturação dos mundos objetivo e subjetivo, uma vez que é ele que regula o acesso do indivíduo aos objetos do meio” (*ibidem*), a demonstrar que são os signos que orientam nosso comportamento.

No que concerne à escrita como consequência, são produções resultantes de atividades diferenciadas aplicadas na sala ou fora dela (MENEGASSI, 2016), constatado somente no estudo de Silva (2010). Das 36 aulas observadas a fim de analisar as práticas de produção escrita, apenas duas tinham relação, aplicadas como tarefas de casa: 1) produção de resumo a partir de um texto instrucional, voltado mais à interpretação do que à produção escrita; 2) produção de um diálogo a partir dos estudos desenvolvidos em sala, o que justifica a concepção analisada (SILVA, 2010). A análise de dois diálogos ocorreu na aula seguinte, escritos na lousa e copiados pelos alunos. Durante o processo, a docente fazia pequenas alterações, sinalizando-as aos alunos. Pontua-se, entretanto, que a revisão de texto envolve reorganização, acréscimos, substituições e supressões de ideias, parágrafos, sentenças, frases e palavras (MENEGASSI, 2001, p. 51), não se tratando de algo simples, a demandar tempo e envolvimento dos alunos, fato não relatado na pesquisa. Talvez essas alterações estão atreladas à percepção do professor quanto às dificuldades dos alunos na produção escrita (SILVA, 2010); os resultados dos alunos, anteriores e posteriores à revisão, não foram elencados, tampouco citada a possível reescrita desses textos.

As discussões em torno da revisão e reescrita devem ir além do conhecimento estrutural da língua, etapas necessárias para que os alunos tomem consciência do uso da língua e de sua função nos discursos. Segundo Fuza e Menegassi (2005), a produção textual pode ter duas finalidades, a real e a artificial. A primeira, tanto professor quanto aluno sabem identificá-la, isto porque a interação entre ambos oportuniza a troca de experiências e permite ao aluno compreender seu papel ativo, e ao professor a desenvolver sua função de mediador, instigando, auxiliando, questionando. A segunda, sem o “por que escrever”, prejudica tanto o professor, que se sente perdido, quanto o

aluno, que passivo diante do texto, transcreve para o caderno o discurso docente. Sem uma finalidade real, Fuza e Menegassi (2005) atestam que o professor não consegue auxiliar seus alunos, e além da produção não promover o crescimento coletivo e subjetivo, também não estimula a interação entre os interlocutores.

Em relação à escrita como trabalho, Geraldi (1997, p. 135) ressalta ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo ensino/aprendizagem, porque presente no texto como objeto de estudos, “[...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. Tal concepção acredita que “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (GERALDI, 1984d, p. 121), constatada apenas na pesquisa de Alves (2012). Este analisou produções textuais de alunos surdos, a extrair características e especificidades no tocante a fenômenos em situações planejadas ou não, e as aulas observadas centraram-se nos docentes, não havendo trocas simbólicas, apenas transmissão mecânica de conhecimentos, cujos docentes utilizam como ferramentas de apoio, o quadro e a ficha de aula; exceto um docente, que usa também, o livro didático.

Quanto às produções textuais nas pesquisas analisadas, um docente trabalhou resumo, o outro, conto. Sem leitura dinâmica nem interação entre professor e alunos, a participação foi passiva ou inexistente, apenas cópia do quadro. Sem a consciência de que a língua se constitui como produto de um trabalho coletivo e histórico, imersa em uma rede de discursos (GARCEZ, 1998), o docente reproduz e cristaliza práticas descontextualizadas com a realidade; logo, a linguagem é apresentada desvinculada de seu universo linguístico, cujas lacunas são geradas na formação escolar e acadêmica. Após as observações, a pesquisadora realizou intervenções com três gêneros distintos (letra de música, conto e entrevista). Na música, os alunos votaram em uma letra, cujos clipes utilizados um era da cantora e o outro em desenho. Após debates sobre os enunciados, que facilitou a compreensão de significados e sentidos, criou-se um texto opinativo argumentativo sobre a temática, e convém afirmar que o uso da linguagem, real e concreta, depende da aprendizagem, constituída nas interações sociais e também culturais (GARCEZ, 1998). Na aula sobre o conto, após leitura silenciosa, grupos de quatro pessoas se formaram para identificar o tema central do conto, narrador, tempo,

espaço, enredo e personagens. Após exposição dos achados, os alunos colocaram em uma caixa papéis com os elementos de um conto para então produzi-los em conjunto e depois individualmente. No tocante ao gênero entrevista, vários exemplos foram lidos, além de dois modelos de convocação de emprego. Debates relativos ao gênero surgiram, assim como a produção de um texto opinativo de 10 linhas (ALVES, 2012). Quando o ensino se pauta na proposta interacionista, deixa de ser mera reprodução e reconhecimento, passando a ser um ensino de conhecimento e produção (GERALDI, 1984a).

Nos resultados averiguados por Alves (2012), os surdos produziram textos com coesão e coerência como os ouvintes, embora não utilizaram operadores argumentativos complexos. As intervenções demonstraram que a variação de gêneros e o modo interativo de trabalhar surtiram resultados positivos, e que um ensino pautado na Teoria Histórico-Cultural otimiza a produção dos alunos. Não foi citada a revisão, e sobre a reescrita, um docente afirmou realizar quando observava falhas na coesão e coerência textual dos alunos, mas Alves (2012) relata que essa prática não é habitual aos docentes. É necessário frisar que revisão e reescrita fazem parte da escrita como trabalho, porém para Fiad (2006), não somente a escrita é compreendida como trabalho, mas também a linguagem. Perspectiva essa de linguagem como interação, a produzir mudanças atitudinais do professor frente ao aluno, não mero avaliador, como pontua Menegassi (2016), mas interlocutor do aluno, parceiro de comunicação, com atitudes e contrapalavras responsivas, a ter suas críticas na escrita do aluno consideradas e utilizadas em sociedade a partir de necessidades sociais externas à sala de aula.

Na última concepção, analisaram-se pesquisas cuja escrita tem como foco a língua para averiguar a questão gramatical na produção escrita de alunos surdos. Enquadram-se, nessa concepção, estudos de Andrade (2016), Oliveira (2018) e Mota (2013). Andrade (2016) aplicou cinco atividades, três semiestruturadas para completar lacunas, uma de identificar pronomes e uma livre de produção de sentenças para identificar o uso do sistema pronominal na L2. Os resultados apontaram que os alunos surdos conhecem as formas pronominais de 1ª, 2ª e 3ª pessoa e suas flexões, no entanto possuem dificuldades nas flexões de número e gênero e na substituição do nome próprio. Não flexionam verbo, a concordar com o pronome sugerido (sujeito), como não estabelecem relações entre o pronome 'nós' e o antecedente em estrutura de coordenação com o

pronome 'eu'. Ademais, alguns alunos de níveis de ensino mais avançados conseguiram se aproximar do padrão esperado. Oliveira (2018) aplicou três testes em duas instituições, dois de produção textual e um de julgamento de sentenças com o objetivo de identificar características sintáticas e semânticas do verbo "ir" em movimento. Os resultados foram similares nos dois grupos, a constatar a ordem SVO dos constituintes na L2. A maioria utilizou de elementos locativos, manifestados anaforicamente por um elemento pronominal nulo. Houve ocorrências de complementos sem preposição, dados em que a variável trajetória, inerente ao verbo, se apresentou expressa pelo fim, pela indicação da própria trajetória ou pelo modo, a demonstrar as propriedades léxico-semânticas contidas no verbo.

Mota (2013) aplicou dois testes, um de produção a partir de episódios de desenho animado, e outro a partir de 20 sentenças, cujas lacunas deveriam ser preenchidas com as formas "todo", "toda", "todos", "todas" e "tudo", cujo objetivo, averiguar o comportamento sintático dos quantificadores "tudo"/"todo" (e flexões) na interlíngua de surdos aprendizes da L2. Os resultados apontaram equilíbrio no uso do quantificador "todo" em relação à forma "tudo", predomínio da função modificadora em relação à função núcleo, e a preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado. Tais resultados reforçam a importância de metodologias que atendam a diferença linguística dos surdos frente à apropriação da L2. Os elementos aqui pontuados apresentam tamanha defasagem dos surdos quanto à L2, e revelam que as metodologias empregadas para alunos ouvintes não têm conseguido suprir as lacunas citadas. O problema está na ocupação do tempo que se ensina, abordando a língua em exercícios voltados à teoria gramatical ao invés de ensinar a língua com exercício de domínio, pois segundo Faraco (1984, p. 20), "os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se, em suas mentes, tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação". Diante dessas considerações, Kleiman (1989) frisa que embora para o ensino das estruturas gramaticais e vocabulário o texto não deva ser usado, ainda assim ele se apresenta como "[...] o lugar ideal para a reflexão sobre o uso da linguagem" (p.114), afinal, quando se utilizam textos para fins de ensino gramatical se favorece "[...] um enfoque analítico que desenvolve a sensibilidade do escolar para perceber a relação entre elementos formais e outros aspectos, sejam estes semânticos, pragmáticos ou estruturais do discurso escrito" (*ibidem*, p. 114). Ademais, o

uso da linguagem em seus diferentes discursos, por meio dos seus diversos enunciados, seja falado, escrito ou sinalizado, extrapola o ensino regrado e sistemático da estrutura gramatical da língua, preconizando as interações sociais comunicativas em que conhecimentos, experiências e discursos subjetivos tornam-se coletivos, gerando novos discursos.

Considerações finais

Ao se recorrer aos estudos de Bakhtin (1997), compreende-se que todo trabalho pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem da língua deveria, a fortiori, ser planejado sob a concepção de língua enquanto fenômeno puramente sócio-histórico, que não se constitui sem vínculo com as funções sociais; afinal, é pela interação verbal que a língua se justifica enquanto realidade. Também é compreensível que nem toda pesquisa se constitui em um estudo aplicado, pois muitas resultam em apenas observação de práticas pedagógicas aplicadas nos contextos de salas de aula, o que não considera, dessa forma, a concepção de língua viva, social, histórica.

Resultados preliminares importantes a citar, das 13 pesquisas encontradas para este estudo, que 46% delas foram desenvolvidas em escolas de ensino regular, com a presença de TILS e salas de AEE, resultado da indisponibilidade de escolas bilíngues; nelas, a LP mantêm-se como prioridade. Dessas pesquisas, 31% delas ocorreram no EF – séries finais e EM, possivelmente porque nesses níveis de ensino os alunos surdos já dominem a língua materna e tenham tido maior contato com a escrita da LP. Realmente, nesses espaços, 77% dos surdos se utilizam exclusivamente da Libras como forma de comunicação, mas ainda se constatam surdos usuários da oralização. Quando se considerar que o estudo da língua e sobre a língua precisa estar atrelado ao seu uso, nos mais diferentes contextos e discursos, logo a formação linguística materna dos surdos demanda do contato com surdos adultos e usuários da mesma língua.

Das 13 pesquisas encontradas, 11 delas, direta ou indiretamente, analisaram o estudo objetivo e sistemático dos elementos linguísticos do português escrito, que é preocupante diante do pressuposto de que a língua se constitui pela interação verbal e não pelas formas de avaliação baseadas em regras, exceções, conceitos etc. De todas as pesquisas, três priorizaram a aplicação de testes, conduzidas com a finalidade de avaliar a compreensão leitora de alunos ouvintes e não surdos. Embora, dentre elas,

alguma tenha realizado adaptações que atendessem à comunidade surda, revelam-se frágeis e artificiais. Nenhuma das pesquisas que aplicaram testes oportunizou aos alunos interação com o texto, porque a maioria das perguntas limitava-os a respostas dirigidas, não permitindo o uso de conhecimentos prévios, a observar defasagens ainda no processo de decodificação, exigindo dos alunos habilidades não amadurecidas.

Das quatro pesquisas encontradas que se propuseram a analisar a leitura, apenas uma indicou as etapas que favorecem a compreensão de texto imagético e escrito, iniciando com a leitura de imagens a partir de questionamentos levantados pela pesquisadora; e leitura, compreensão e interpretação do texto na mesma perspectiva, finalizada com a atribuição de respostas que superavam o texto em si. Quanto às demais, leituras passivas ou quase inexistentes prevaleceram.

Quanto às pesquisas voltadas à produção escrita, cinco foram verificadas, das quais três apresentaram características similares como: i) aplicadas em escolas bilíngues e com professores fluentes na língua; ii) tinham como suporte, imagens; iii) ausência de contextos específicos de produção; iv) características da escrita como dom/inspiração. Os resultados demonstraram produções com coesão e coerência, contudo frases curtas e simples, a predominar o uso de SVO, sem flexão. Em relação às outras duas, uma apontou a escrita como consequência, sem resultados explícitos, enquanto a outra demonstrou ter a escrita como trabalho a partir de gêneros discursivos e a interação entre surdos e ouvintes em sala. Os resultados observados pela segunda foram melhores do que aqueles relatados pelos docentes nas entrevistas, com coesão e coerência iguais às dos ouvintes, porém sem o uso de operadores argumentativos complexos. Cabe considerar que, sem posse da língua, o aluno não consegue ter consciência dela, tão pouco quando as atividades estão desvinculadas das relações existentes entre leitor-texto-autor, assim como entre usuário e seu contexto de uso.

A escrita como foco se apresentou em três pesquisas com testes. Uma pautada na identificação dos pronomes; outra, a analisar as características sintáticas e semânticas do verbo “ir” em movimento; e a última averiguou o comportamento sintático dos quantificadores “tudo” / “todo” e flexões. Os resultados revelaram que os surdos conhecem as formas pronominais da L2 e suas flexões, mas tem dificuldades de flexão quanto a número e gênero. Retratam o uso do SVO e de elementos locativos, no entanto os complementos apresentam-se sem preposição; ademais, há equilíbrio no uso do

quantificador "todo" em relação à forma "tudo". Observa-se que as práticas pedagógicas não conseguem suprir as necessidades básicas de conhecimento da língua, porque exigem produções sem relações anteriores estabelecidas, tampouco trabalham com imagens ou utilizam os gêneros discursivos em favor ao estudo da língua.

Os encaminhamentos metodológicos nas pesquisas encontradas também não oportunizam condições de o aluno chegar ao seu desenvolvimento potencial. Nas pesquisas, nenhum letramento trabalhou com os surdos as etapas de leitura da imagem, leitura do texto, produção da imagem, produção do texto, revisão e reescrita do texto. É a partir da produção imagética do texto que a criança tem condições de construir sua produção textual, a inserir nela seus conhecimentos prévios e experiências vivenciadas no seu entorno social. Assim, defende-se que a apropriação do sistema linguístico da L2 por alunos surdos se reserva a duas questões: 1) sem domínio linguístico da língua materna, a aquisição da L2 torna-se muito difícil; 2) as práticas pedagógicas de ensino de LP para ouvintes não suprem as lacunas existentes na formação linguística de alunos ouvintes, quanto mais dos alunos surdos em processo de aquisição da L2. Outrossim, compreende-se que para ocorrer sentido e significação da língua escrita, os surdos necessitam da interação e dos discursos que nela são produzidos.

Notas

*Doutorado em Educação (UEM), professora Adjunta da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e-mail: dineia.fellini@unila.edu.br.

** Doutorado em Educação (USP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e do programa em Educação Universidade Estadual de Maringá (UEM), e-mail: emshimazaki@uem.br.

*** Mestrado em Educação (UEM), pedagoga pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, e-mail: crisacencio3@gmail.com.

ⁱ Período que antecede o surto da Covid-19, cujas pesquisas apresentam-se de caráter empírico.

ⁱⁱ O número entre parênteses refere-se à pesquisa enumerada correspondente no Quadro 1.

ⁱⁱⁱ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil e SAEB. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>.

^{iv} Editor de imagens que apresenta uma tela em branco com várias ferramentas que podem ser utilizadas pedagogicamente para produção de imagens e textos (SANTOS, 2016).

^v Editor de histórias em quadrinhos com banco de imagens e diversos componentes complementares (SANTOS, 2016).

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. Comunicação em Libras. *In.*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR, 2018, p. 99-113.
- ALVES, Sandra Maria de Leal. **Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da linguística textual.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.
- ANDRADE, Telma Rosa. de. **Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito).** Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2.** Ministério da Educação: Brasília, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956.** Ministério da Justiça: Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.436.** Ministério da Educação: Brasília: DF, 2002.
- BRASIL. **Resolução nº 4.** Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. **Prova Brasil e SAEB.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>.
- BRASIL. **Nota Técnica01.** SEESP/GAB: Brasília, 2010.
- BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e LP.** MEC/SECADI. Brasília, 2014.
- CARVALHO, Márcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental Maior.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- CABRAL, Leonor. Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 5-126, 1986. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161>. Acesso em 24 de jan. 2022.

CASTRO, Gilberto de; WAKIM, Melissa de Melo. O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084...101-113> . Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/655/391>. Acesso em 02 de mar. 2022.

DIAS, Eliana. et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações**. nº 19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.475>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475/429>. Acesso em 12 de abr. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino do português. In: GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 17-23.

FERREIRA, Hely César. **Estrutura argumental e ordem dos termos no Português L2 (escrito) de surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é Reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf. Acesso em 5 de mar. 2022.

FREITAS, Wesley Ricardo Souza; JABBOUR, Charel José Chiappetta. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**. Lajeado, v. 18, n. 2, 2011, p. 07-22. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em 12 de jan. 2022.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. A finalidade da escrita no comando de produção textual do livro didático. In: **XII Semana de Pedagogia** – socializando saberes, construindo identidades. 25 a 27 de outubro de 2005, Maringá. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza3.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2022.

GALVÃO, Tais Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*. Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>. Acesso em 5 de abr. 2022.

GARCEZ, Lucila Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino do português. *In:* GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984^a, p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino do português. 2ª ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984b, p. 49-69.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In:* GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984d, p. 121 - 125.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. *In:* LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012, 392p., p. 135-151.

GURGEL, Isabella Vasconcelos. **Letramento na escrita da luz: a vez e a voz do olhar surdo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. *In:* LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012, p. 125-133.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2013.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/4566006ab74ecff8dc54d92e9649eb86.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2022.

LODI, Ana Claudia. Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR. 254p., 2008, p. 165-183.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**. Bauru, v. 22, n. 1, 2001, p. 49-68. Disponível em: <http://caringtext.com.br/files/da-revisao-a-reescrita-operacoes-linguisticas-sugeridas-e-atendidas-na-construcao-do-texto.pdf>. Acesso em 07 de fev. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed., Maringá: Eduem, 2010a; p. 97-106.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed., Maringá: Eduem, 2010b. 190p.; p. 167-189.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves, GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010c. 116p., p. 35-59.

MENEGASSI, Renilson José. Produção, ordenação e sequencição de perguntas na avaliação de leitura. In: CREUZ, Mônica, BATISTA, Isaías Munis (Org.). **Linguagem e(m) interação** - Línguas, literaturas e educação. Cáceres – MT: Editora UNEMAT, 2011., p. 17-35.

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

MOTA, Ramon Coutinho. **Estudo dos quantificadores tudo e todo na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013

MOTA, Márcia Maria P. E. da. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação Psicológica**. 2015, 14(3), p. 347-351. DOI: DOI: 10.15689/ap.2015.1403.06. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n3/v14n3a07.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2022.

OLIVEIRA, Uriane Almeida. **A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua por surdos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em 16 de mar. 2022.

QUADROS, Ronice. Müller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012. 392p., p. 187-200.

SANTOS, Dilma P. dos. **Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da LP para alunos com deficiência auditiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, Poliana Lacerda. **Turma da Mônica em:** o processo de aprendizagem da LP pela criança surda. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane. **Competência leitora no contexto da surdez:** relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura. 272p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Giselli Mara da. **Lendo e sinalizando textos:** uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

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

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda. A Pesquisa Científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 16 de fev. 2022.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** 2014, vol.14, n. 4, p.957-986. Epub Set., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557> .Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982014000400009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 de fev. 2022.

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplicio Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógicos** (Sorocaba). Vol. 2, n. 1, jan./abr. 2018, p.18-25. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>. Acesso em 12 de jan. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 16 de jan. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VEÇOSSO, Cristiano Egges. O Interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volóchinov). **Revista Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849222376>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em 15 de abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Recebido em: julho/2022.
Aprovado em: novembro/2022.