CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Ludimilla Oliveira dos Santos

AVALIAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ADULTOS SURDOS: à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.

Belo Horizonte

2024

Ludimilla Oliveira dos Santos

AVALIAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ADULTOS SURDOS: à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa: III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte

2024

Santos, Ludimilla Oliveira dos.
S237a Avaliações sobre a aquisição de língua portuguesa como segunda língua escrita na perspectiva de adultos surdos : à luz da linguística sistêmico-funcional / Ludimilla Oliveira dos Santos. – 2024.
92 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2024.
Bibliografia.

1. Surdez. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Linguística sistêmico-funcional. 5. Avaliação (Linguística). I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 371.912

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

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

LUDIMILLA OLIVEIRA DOS SANTOS

AVALIAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ADULTOS SURDOS: à luz da Linguística Sistêmico-Funcional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 28 de maio de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

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

Prof. Dr. Charley Pereira Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Natália Moreira Tosatti
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a oportunidade e a sabedoria necessária para alcançar este objetivo que, em tempos passados, parecia distante demais.

Ao meu orientador, Professor Dr. Renato Caixeta da Silva, dedico um agradecimento especial. Sua orientação firme, apoio inabalável e conhecimento compartilhado foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sou grata pela sua paciência, disponibilidade e pelas valiosas contribuições que fizeram toda a diferença.

À instituição CEFET-MG, meu sincero agradecimento por proporcionar o ambiente propício para o crescimento acadêmico e pessoal. Senti-me acolhida desde o primeiro dia e sou grata a todos os professores do Posling por compartilharem seus conhecimentos e experiências.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, Paulo Mendanha e Gilsane. Juntos, compartilhamos nossas experiências, medos e angústias ao longo desta jornada. E juntos, também, superamos desafios e celebramos conquistas, e por isso sou imensamente grata.

Aos professores Dayse e Vicente, que estiveram presentes em minha qualificação, expresso minha sincera gratidão. Suas contribuições foram inestimáveis para a construção desta pesquisa e para o aprimoramento das ideias apresentadas.

À minha família, em especial aos meus pais Vanclene e José Carlos, expresso minha eterna gratidão, por terem me ensinado a importância dos estudos e por sempre me incentivarem a investir em conhecimento. Valorizo profundamente as oportunidades que eles nunca tiveram e que me foram proporcionadas.

Ao meu marido, agradeço por sua compreensão, por suportar meus momentos de ansiedade e estresse, e por estar sempre pronto para me apoiar, mesmo quando não compreendia completamente o que estava acontecendo. Sua presença foi fundamental em todos os momentos.

À comunidade surda, em especial à minha prima Daniela, agradeço por abrir as portas de seu mundo para mim, compartilhando suas experiências e desafios. Seu apoio e orientação foram inestimáveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os voluntários que participaram deste estudo, agradeço por acreditarem na importância de suas experiências e por contribuírem de forma significativa para a educação das futuras gerações de pessoas surdas. Seus relatos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de profissão, Intérpretes de Libras, gostaria de expressar minha sincera gratidão. Por estarmos juntos, aprendendo, compartilhando experiências e enfrentando desafios, vocês contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada por toda a colaboração e apoio ao longo deste caminho.

Agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada e contribuíram para o sucesso desta pesquisa. Vocês foram fundamentais!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha prima e amiga, Daniela. Crescemos juntas e, para nos comunicarmos, criamos nossos próprios sinais. Eu, você e a Joicy desenvolvemos nossa própria “língua”. Desde cedo, fui sua intérprete mirim na família, nos aniversários, na igreja e em todos os lugares que frequentávamos. Estávamos sempre juntas!

Na adolescência, você aprendeu a Libras e, com paciência e amor, nos ensinou. Apresentou-nos à comunidade surda e foi a sua vez de ser nossa intérprete entre os surdos, até que, finalmente, aprendemos e pudemos nos comunicar plenamente.

Dani, dedicar este trabalho a você é honrar nossa jornada única e especial juntas. Desde os primeiros sinais que criamos até você me ensinar Libras na adolescência, cada momento ao seu lado foi enriquecedor e transformador. Sinto muito orgulho da sua força e coragem, e de como você enfrentou tantos desafios, mostrando que é possível superar as barreiras do “ouvintismo”. Sua dedicação incansável e seu apoio incondicional foram essenciais em cada passo deste caminho. Sou profundamente grata por sua presença em minha vida!

RESUMO

As pesquisas sobre a educação linguística dos surdos frequentemente são abordadas a partir da perspectiva de pessoas ouvintes. Contudo, esta dissertação de mestrado propõe uma abordagem diferenciada, buscando compreender e analisar situações reais vivenciadas por adultos surdos, por meio da coleta de discursos através de formulários e entrevistas. A pergunta central que guiou esta pesquisa foi: Como os adultos surdos percebem e vivenciam sua educação linguística, considerando a dualidade entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Com base nessa indagação, os objetivos desta investigação são abrangentes. Inicialmente, buscou-se analisar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na educação básica regular, identificando métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos que podem não atender adequadamente às suas necessidades específicas. Além disso, a pesquisa visa identificar as dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de aprendizado da língua portuguesa escrita e as estratégias utilizadas para superar essas limitações. Avaliar o cumprimento das leis vigentes relacionadas à educação dos surdos, analisar o papel da família e de outros grupos no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita e examinar a efetividade das políticas e práticas educacionais vigentes são também objetivos cruciais desta dissertação. A metodologia empregada nesta pesquisa foi qualitativa, visando aprofundar a compreensão das experiências linguísticas dos adultos surdos. Para coletar dados, foram realizadas entrevistas com seis participantes voluntários. Destes, três foram conduzidos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), as quais foram posteriormente traduzidas para o português para análise, e os outros três foram realizados por meio de formulários. Essa abordagem diversificada permitiu equilibrar a análise entre dados em Libras e em português escrito. Os dados apresentados revelam uma diversidade de experiências e percepções relacionadas ao cumprimento das leis educacionais para surdos, bem como à influência da família no desenvolvimento da língua escrita por parte dos surdos. Questões como a satisfação com intérpretes proficientes em Libras, a necessidade de adaptação de provas e atividades, a discordância em relação às escolas inclusivas e a importância da formação adequada de intérpretes emergem como tópicos cruciais. As implicações deste estudo são significativas, destacando a necessidade de aprimoramento no sistema educacional para atender às necessidades específicas dos surdos, incluindo a garantia de acessibilidade, formação adequada de professores e intérpretes, além de uma maior conscientização e apoio por parte das famílias. Nesta pesquisa, adotou-se a perspectiva social e semiótica proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994, 2004). Como teoria específica para análise do corpus, foi utilizado o sistema de avaliatividade (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2003), que aborda o modo como as vozes autorais avaliam os aspectos e fenômenos vivenciados por meio de suas escolhas linguísticas.

Palavras-chave: Surdez. Aquisição de língua portuguesa como segunda língua. Linguística Sistêmico-Funcional. Avaliatividade.

ABSTRACT

The research on the linguistic education of the deaf often approaches the topic from the perspective of hearing individuals. However, this master's dissertation proposes a differentiated approach, seeking to understand and analyze real situations experienced by deaf adults through the collection of discourses via forms and interviews. The central question guiding this research was: How do deaf adults perceive and experience their linguistic education, considering the duality between the Portuguese language and Brazilian Sign Language (Libras)? Based on this inquiry, the objectives of this investigation are comprehensive. Initially, we aimed to analyze the teaching and learning conditions of deaf students in regular basic education, identifying methods, techniques, practices, and didactic resources that may not adequately meet their specific needs. Additionally, the research aims to identify the difficulties faced by the deaf in the process of learning written Portuguese and the strategies used to overcome these limitations. Evaluating compliance with current laws related to the education of the deaf, analyzing the role of family and other groups in the process of learning written Portuguese, and examining the effectiveness of current educational policies and practices are also crucial objectives of this dissertation. The methodology employed in this research was qualitative, aiming to deepen the understanding of the linguistic experiences of deaf adults. To collect data, interviews were conducted with six voluntary participants. Of these, three were conducted in Brazilian Sign Language (Libras), which were later translated into Portuguese for analysis, and the other three were conducted through forms. This diversified approach allowed for a balanced analysis between data in Libras and written Portuguese. The presented data reveal a diversity of experiences and perceptions related to the compliance with educational laws for the deaf, as well as the influence of family on the development of written language by the deaf. Issues such as satisfaction with proficient Libras interpreters, the need for adaptation of tests and activities, disagreement regarding inclusive schools, and the importance of adequate interpreter training emerge as crucial topics. The implications of this study are significant, highlighting the need for improvement in the educational system to meet the specific needs of the deaf, including ensuring accessibility, adequate teacher and interpreter training, and greater awareness and support from families. In this research, the social and semiotic perspective proposed by Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985, 1994, 2004) was adopted. As a specific theory for corpus analysis, the evaluativity system (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2003) was used, addressing how authorial voices evaluate aspects and phenomena experienced through their linguistic choices.

Keywords: Deafness. Acquisition of Portuguese as a second language. Systemic Functional Linguistics. Evaluativity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relação das metafunções da linguagem com contexto de situação.....30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....20
2.1 Educação linguística de surdos: do oralismo ao bilinguismo.....20
2.2 Estudos recentes sobre a educação linguística de surdos no Brasil.....24
2.3 Teoria da Linguística Sistêmico-Funcional.....27
2.4 O Sistema de Avaliatividade.....32
3 METODOLOGIA.....38
3.1 Delineamento da pesquisa.....38
3.2 Participantes da pesquisa.....38
3.3 Coleta de dados.....42
3.4 Ética na pesquisa.....45
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....46
4 ANÁLISE DOS DADOS.....48
4.1 Análise do Ensino e Aprendizagem na Educação Básica Regular.....49
4.2 Métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos utilizados.....54
4.3 Desafios e Estratégias na Aquisição da Língua Portuguesa por Surdos.....59
4.4 Cumprimento das Leis Educacionais para Surdos: Um Panorama Atual.....64
4.5 O Papel da Família na Educação dos Surdos.....71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....82
APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..86

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe investigar, a partir da perspectiva de adultos surdos, fatores que possam interferir no aprendizado de língua portuguesa como segunda língua na escola regular, tema que está vinculado à linha de pesquisa III: Linguagem, Ensino e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A referida linha tem como objetivo os estudos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem, e que também propõe estudar o papel de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação no ensinar e no aprender línguas e literaturas.

Para iniciar a apresentação deste trabalho, é importante compartilhar minhas vivências e experiências profissionais relacionadas ao objeto de pesquisa, destacando como surgiu meu interesse pelo tema proposto: a educação linguística de surdos brasileiros e suas percepções sobre o ensino e aprendizagem do Português como segunda língua na escola regular.

Desde a infância, fui instigada pela educação inclusiva, pois cresci com minha prima, que nasceu surda. Através da convivência diária e da necessidade de me comunicar com ela, aprendi naturalmente a Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, pude conhecer e compreender seu mundo, sua cultura e os desafios que ela enfrentava. Presenciei situações de discriminação por sua surdez. Dentre algumas situações, percebi que os professores não consideravam suas necessidades na sala de aula, a falta de intérpretes de Libras e a supervalorização da audição e da fala. Essas práticas inadequadas despertaram minha atenção desde quando eu comecei a atuar como intérprete de Libras em escolas e universidades.

Minha trajetória profissional na área da educação teve início em 2013, quando comecei a trabalhar como tradutora e intérprete de Libras aos 19 anos de idade. Tive a oportunidade de atuar em diversas instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Em 2016, obtive meu diploma de graduação em Comunicação Assistiva: Libras e Braille, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Posteriormente, em 2021, concluí minha graduação em Pedagogia pela

Universidade de Franca. Essa experiência acadêmica ampliou meus conhecimentos sobre práticas pedagógicas e educação inclusiva, preparando-me para atuar de forma efetiva no campo da educação. Além disso, também investi em minha formação na área específica da Educação Infantil e no Ensino de Libras. Em 2021, finalizei minha pós-graduação nesses campos por meio do ensino a distância oferecido pela Faculdade FAMART. Essa especialização aprofundou meu entendimento sobre o desenvolvimento infantil e estratégias de ensino-aprendizagem da Libras.

Durante esse período, pude testemunhar importantes mudanças e conquistas da comunidade surda, entre elas, a mais recente promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei LBI 13.146/2015), que visava promover uma cultura de inclusão e garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar dos avanços, em meu ambiente de trabalho, identifiquei práticas que me fizeram refletir sobre a qualidade desse ensino, ou seja, se as demandas e especificidades dos alunos surdos estavam sendo realmente atendidas.

Em constante contato com a comunidade surda, pude observar uma expressiva insatisfação em relação às escolas no Brasil, além de um discurso frequente que enfatiza a expectativa de que todo aluno surdo seja capaz de “ler e escrever”. Alguns surdos me relataram sentimentos de exclusão e fracasso escolar, mesmo após concluírem seus estudos, questionando e vivenciando a sensação de que o ensino do português na escola foi insuficiente. Diante dessa insatisfação, percebi a necessidade de conduzir esta pesquisa para compreender quais fatores esses indivíduos consideram determinantes para o não aprendizado satisfatório da língua portuguesa como segunda língua, especificamente na modalidade escrita.

É evidente a urgência de repensar as condições de escolarização para alunos surdos, uma vez que, por muitos anos, eles carregaram uma defasagem significativa no desenvolvimento de habilidades linguísticas reflexivas. Em meu ambiente de trabalho, é comum ouvir relatos de professores sobre as dificuldades dos alunos surdos em escrever e compreender textos, o que indica que o ensino do português não tem sido eficaz para esses indivíduos. Consequentemente, surge um estranhamento em relação à escrita dos alunos, e as limitações na leitura são vistas como obstáculos para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do raciocínio.

Quadros (1997, 2006) destaca que a maioria das práticas de alfabetização baseia-se no conhecimento prévio da língua portuguesa oral. Nesse sentido, as diversas tentativas e métodos empregados para alfabetizar surdos não alcançaram êxito. Conforme evidenciado por Quadros (1997, p. 111), “a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante todo o período em que fica na escola — por volta de 10 a 15 anos, ou mais”.

No meu dia a dia, tenho observado alunos surdos que frequentemente expressam suas dificuldades no ambiente acadêmico. Essas dificuldades estão relacionadas à didática dos professores, à falta de conhecimento e preparo para ensinar, bem como à falta de comunicação e interação em sala de aula devido à ausência de uma língua compartilhada. Esses alunos, muitas vezes, reclamam para mim que não se sentem capazes de atender às expectativas dos professores. Por outro lado, os docentes também questionam e destacam a necessidade de maior empenho institucional por meio de medidas efetivas que promovam a inclusão.

Com base nos meus estudos e na experiência como intérprete, pretendo colaborar com este projeto para ampliar a inclusão e a educação acessível para pessoas surdas. Meu foco é dar destaque aos relatos desses indivíduos e promover um ambiente educacional justo, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento.

A língua portuguesa é reconhecida como a língua oficial e predominante do Brasil, sendo uma língua oral-auditiva amplamente utilizada em diversos contextos sociais, educacionais e profissionais. Por outro lado, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua espaço-visual utilizada pela comunidade surda brasileira, que possui sua própria gramática e estrutura linguística. A Libras foi oficialmente reconhecida no ano de 2002 pela Lei nº 10.436, que reconhece a necessidade de garantir o direito de comunicação e expressão das pessoas surdas por meio da língua de sinais.

É importante ressaltar que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, conforme estabelecido no primeiro parágrafo único da Lei nº 10.436. Afinal, vivemos em uma sociedade na qual a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental em diversas esferas da vida, desde a obtenção de informações e o acesso ao conhecimento até a participação plena na

sociedade. A escrita em língua portuguesa proporciona autonomia e independência, sendo essencial para a integração social e o desenvolvimento pessoal dos surdos.

De acordo com Medanha (2023, p. 34):

> No caso do Brasil, é de grande valor que o sujeito surdo aprenda a língua escrita do país para poder ter um melhor desempenho na educação básica, bem como para seguir para a formação superior. Além disso, conforme citado anteriormente, exames nacionais de seleção para concursos públicos em geral e para o vestibular, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exigem, entre outros conhecimentos, o domínio da norma-padrão da língua portuguesa em questões objetivas e em produção de texto. Ademais, os surdos precisam saber comunicar-se de forma independente, no seu dia a dia, por meio de mensagens de texto, compreender e redigir legendas em redes sociais, comunicar-se através de correspondências escritas, como cartas e/ou e-mails, sem a ajuda constante de um intermediário, por exemplo, exercendo, dessa maneira, sua cidadania.

Com base na minha experiência como tradutora e intérprete de Libras, tive a oportunidade de entrar em contato com muitos surdos de diferentes faixas etárias. Durante o meu trabalho e ao conviver com amigos surdos, pude observar as diversas dificuldades que eles enfrentam no processo de aprendizado da língua portuguesa escrita. Os surdos consideram o Português como sua segunda língua, e suas necessidades educacionais são distintas daquelas das pessoas ouvintes. Isso levanta questionamentos sobre os fatores que influenciam as experiências limitadas ou insatisfatórias dos surdos em relação à leitura e à escrita do português, bem como as consequências disso em suas trajetórias educacionais e desenvolvimento pessoal.

Além disso, é relevante considerar a formação de professores para o ensino do Português como segunda língua para surdos. O Artigo 13 do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, estabelece:

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

O decreto 5.626/2005 estabelece diretrizes para a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e a necessidade de

qualificação desses profissionais. No entanto, é preciso refletir sobre a adequação dessa formação e a efetividade das práticas pedagógicas utilizadas para atender às especificidades dos surdos, levando em conta suas particularidades linguísticas e culturais.

Portanto, há uma necessidade premente de investigação e estudo sobre as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos, levando em consideração as experiências individuais desses sujeitos, as barreiras encontradas, as estratégias utilizadas e as possíveis medidas que possam ser adotadas para promover um ensino mais efetivo e inclusivo.

Desde a promulgação do decreto 5.626/2005, que estabelece diretrizes para a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, também está prevista a disciplina curricular de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. A intenção é assegurar que os futuros educadores estejam preparados para atender às necessidades educacionais específicas dos surdos, incluindo o ensino do português como segunda língua.

No entanto, é importante questionar como essa disciplina tem sido efetivamente aplicada na prática. Há profissionais capacitados e devidamente preparados para atender a essa demanda? A formação oferecida nos cursos de licenciatura tem sido suficiente para habilitar os professores a ministrarem o ensino do português como segunda língua de forma adequada e eficaz?

Essas são questões relevantes que exigem uma reflexão mais aprofundada. É necessário avaliar se os programas de formação de professores estão de fato preparando os futuros educadores com os conhecimentos teóricos e práticos necessários para trabalhar com surdos e promover a aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua. Além disso, é fundamental verificar se existem políticas e iniciativas de capacitação contínua para os professores em exercício, a fim de aprimorar suas habilidades e conhecimentos nessa área específica.

É preciso garantir que os profissionais que atuam no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos tenham as competências linguísticas, pedagógicas e culturais necessárias para oferecer uma educação de qualidade e inclusiva. Somente assim poderemos assegurar que os surdos tenham acesso ao pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e alcancem uma integração

social efetiva por meio do domínio da língua portuguesa escrita. O Artigo 14 do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, estabelece:

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

Ao considerarmos que a maioria das crianças surdas chega à escola sem uma língua definida, ou seja, ainda está em processo de desenvolvimento e não possui a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, surgem diversos desafios ao longo do caminho. Aprender um segundo idioma requer uma base linguística sólida, como enfatiza Quadros (1997, p. 84):

> A libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, consequentemente, deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da Língua Portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Quadros (1997, p. 84) ressalta a importância de uma base linguística sólida ao aprender um segundo idioma, especialmente para crianças surdas que chegam à escola em estágio de desenvolvimento linguístico inicial. Nesse contexto, enfrentar os desafios da aquisição do português como segunda língua se torna uma tarefa complexa, uma vez que as crianças ainda estão construindo as bases linguísticas necessárias para o processo de aprendizagem.

A ausência de uma língua consolidada no momento do ingresso na escola pode dificultar a compreensão e a produção da língua portuguesa escrita. Para que alunos surdos possam adquirir um segundo idioma de forma efetiva, é fundamental garantir uma abordagem educacional que leve em consideração seu estágio de desenvolvimento linguístico e forneça suporte adequado para a construção de habilidades linguísticas essenciais. Portanto, diante desses desafios, é necessário que a educação de crianças surdas seja pensada de forma cuidadosa e inclusiva, considerando estratégias e metodologias específicas que atendam às suas

necessidades linguísticas e promovam o desenvolvimento pleno de suas habilidades no aprendizado do português como segunda língua.

Mesmo que a Libras seja aprendida de forma natural pelos surdos em contato com outros surdos, conforme vários estudiosos, entre eles, Lane (1992), Goldfeld (1997), Freeman, Carbin e Boese (1999), Quadros (2005), Silva Pereira e Zanoli (2007) e Fernandes e Moreira (2014), a maioria desses indivíduos nasce em famílias ouvintes, o que resulta em um isolamento linguístico e dificuldades de comunicação e compreensão. Quando essas crianças são incluídas na escola, muitas vezes ainda não possuem uma língua definida. Diante desse contexto, surge a reflexão: as escolas e os educadores estão preparados para receber e atender adequadamente alunos surdos nos anos iniciais? De que forma os educadores contribuem para o desenvolvimento da primeira língua e como isso afeta o aprendizado de uma segunda língua?

No contexto do ensino, muitas vezes culpa-se o método utilizado para ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos, pois esse método geralmente é baseado no modelo de ensino voltado para ouvintes, não atendendo às necessidades específicas desses alunos, que requerem recursos visuais. Quadros (1999) argumenta que “o ensino da língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso”.

Diante dessas questões, o presente estudo é uma proposta para conhecer e compreender a perspectiva dos surdos que, mesmo tendo nascido após 1993, período marcado por escolas inclusivas e pela implementação de leis e decretos que visam à acessibilidade e ao reconhecimento da Libras, consideram que os anos de estudo não garantiram o alcance das expectativas esperadas de qualquer aluno que completa o ensino regular. Para isso, analiso os relatos de pessoas surdas, que avaliam o conhecimento adquirido da língua portuguesa escrita ao longo de sua trajetória escolar.

Com base nas informações apresentadas, foram delineados os objetivos da pesquisa, que direcionaram a investigação e serviram como parâmetros orientadores para a coleta de dados:

Objetivo geral:

Investigar os fatores que podem interferir no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua na escola regular, a partir da perspectiva de adultos surdos.

Objetivos específicos:

- Analisar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na educação básica regular;
- Identificar métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos que não atendem às necessidades específicas dos surdos;
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos surdos e as estratégias utilizadas para superar as limitações e desenvolver conhecimento em língua portuguesa;
- Avaliar o cumprimento das leis vigentes relacionadas à educação dos surdos;
- Analisar o papel da família e de outros grupos no processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, concentrando-se na análise das narrativas dos surdos. O propósito foi compreender como esses indivíduos atribuíram avaliações às suas vivências na escola regular por meio das escolhas linguísticas. Nesse contexto, adotou-se a perspectiva social e semiótica proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, destacando o Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003). Esse sistema explora como as vozes autorais avaliam aspectos e fenômenos por meio de suas escolhas linguísticas, subdividindo-se nos subsistemas de atitude, engajamento e gradação. A coleta de dados envolveu o discurso escrito e entrevistas individuais, visando proporcionar conforto aos entrevistados que, por dificuldades ou preferências, não se expressavam por meio da língua escrita, possibilitando o diálogo e a expressão em Libras.

A estrutura da dissertação compreende os seguintes capítulos: Introdução, onde o estudo foi contextualizado, apresentando motivações, experiências pessoais

e profissionais que conduziram à pesquisa. No capítulo de Fundamentação Teórica, são abordados o histórico das ideologias que permearam a educação de surdos ao longo do tempo, além da explanação sobre a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade. O capítulo de Metodologia oferece uma visão detalhada do enquadramento da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como informações sobre os participantes. Na sequência, o capítulo de Análise apresenta os discursos dos participantes, categorizados conforme os objetivos específicos da pesquisa, sendo analisados à luz da teoria mencionada. Por fim, as Considerações Finais revisitam os objetivos, a proposta e o percurso da pesquisa, discutindo a potencialidade, implicações e limitações do estudo, consolidando as contribuições para o campo educacional inclusivo e o entendimento das experiências linguísticas de surdos no contexto escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação linguística de surdos: do oralismo ao bilinguismo

Ao longo da história, o fato de os surdos não utilizarem uma língua oral para se comunicar, devido à condição fisiológica, fez com que fossem vistos pelos ouvintes como seres não humanos. Havia uma ideia equivocada de que esses sujeitos eram incapazes de adquirir uma linguagem. Portanto, durante muito tempo, eles foram privados de seus direitos mais básicos, excluídos da sociedade, tidos como loucos, abandonados, castigados e até sacrificados. “A história começa impedindo o sujeito surdo de ser” (Perlin, 1998, p. 26).

A história dos surdos começou a mudar quando famílias abastadas, tendo filhos surdos, começaram a buscar alternativas para o ensino da fala, leitura e escrita, com o intuito de garantir aos seus sucessores o direito à herança. A partir de então, têm-se os registros dos primeiros professores de surdos e métodos de ensino e aprendizagem. De acordo com Strobel (2009), um dos primeiros educadores de surdos foi Pedro Ponce de Léon (1520-1584), professor de surdos filhos de famílias nobres. Léon obteve êxito e serviu de base para outros educadores que surgiam. Seu método tinha como foco a fala - oralidade -, mas também fazia uso de sinais.

A importância da temática da surdez destacou-se, resultando na criação de três escolas. A primeira delas foi estabelecida em Paris, França, no ano de 1755, pelo Abade Charles Michel de L’Epeé (1712-1789). L’Epeé reconheceu a importância da língua de sinais como uma forma legítima de comunicação para os surdos. Ele foi pioneiro em entender que os surdos têm uma língua própria e que não necessariamente precisavam aprender uma língua oral para desenvolver a linguagem. No entanto, ele acreditava que os sinais utilizados pelos surdos eram insuficientes. Portanto, tendo ainda a língua oral como superior, o francês:

> em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava sinais metódicos, utilizados para o desenvolvimento da linguagem escrita (Rocha, 2008, p. 18).

A segunda escola para surdos surgiu na Inglaterra, por volta de 1760, introduzindo o método orofacial desenvolvido por Thomas Braidwood (1715-1806).

De acordo com Strobel (2009, p. 22), “ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia”.

A terceira instituição educacional para surdos foi estabelecida na Alemanha, em Leipzig, no ano de 1778, por Samuel Heinicke (1729-1790). Essa escola adotou o método oralista, priorizando o desenvolvimento da fala, embora incorporasse alguns sinais e o alfabeto manual para facilitar a comunicação. “Seu método de ensino era oral, embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital, com o objetivo de desenvolver a fala” (Rocha, 2008, p. 18).

No Brasil, a educação dos surdos começou a ser pensada apenas por volta do ano de 1855, quando o professor surdo Hernest Huet, também francês, veio ao Brasil a convite de Dom Pedro II. Huet criou a primeira escola de surdos no Brasil, o Imperial Instituto de Surdos-mudos, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundada no ano de 1857 na cidade do Rio de Janeiro (Rocha, 2008, p. 19).

No princípio, o INES funcionava como um internato e recebia surdos de todos os estados do Brasil; os educandos aprendiam a língua de sinais francesa juntamente com os sinais metódicos. Após se formarem, os surdos retornavam para suas cidades de origem e disseminavam a língua de sinais, ajudando para que hoje tenhamos uma língua de sinais nacional. O Instituto consolidou-se como uma referência na educação de surdos, mantendo sua relevância até os dias atuais.

Até 1880, a educação de surdos em todo o mundo estava principalmente focada na oralização, visando alcançar a normalidade ao incentivar todos os surdos a desenvolverem a fala. Nesse contexto, permitia-se o uso de sinais como um suporte na educação desses indivíduos. A história da educação de surdos é caracterizada por diversas tentativas e métodos de comunicação. Abaixo, apresento uma síntese de três filosofias importantes: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Um evento crucial na história dos surdos ocorreu em Milão, no ano de 1880, quando educadores de surdos de diversas partes do mundo se reuniram. Nesse encontro, por meio de votação, foi decidido que a Língua de Sinais seria abolida da educação de surdos, dando lugar exclusivamente ao uso da língua oral. A crença predominante na época era de que priorizar o desenvolvimento da fala era crucial na educação dos surdos. A decisão de proibir o uso de sinais no ensino foi influenciada

pela concepção equivocada de que essa prática comprometia a habilidade dos surdos de falar, uma vez que se acreditava que tornava-os preguiçosos para se expressarem verbalmente.

> Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (Skliar, 2010, p. 16-17).

Por um período de quase cem anos, os surdos foram proibidos de usar sua língua, e como nem todo surdo conseguia desenvolver o oralismo, esse período ficou marcado pelas consequências no desenvolvimento desse grupo, pois não obtiveram os resultados esperados. “Neste discurso, o sujeito surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria aprender a falar, porque somente assim poderia viver ‘normalmente’” (Strobel, 2007, p. 25).

Percebeu-se que a tentativa de obrigar o surdo a falar não era adequada, e diante do fracasso, surgiu a necessidade de mudar o método de alfabetização das pessoas surdas. Surge então, por volta do ano de 1980, a comunicação total. Nessa filosofia, defende-se o uso de diferentes estímulos, permitindo e incentivando o uso de estratégias combinadas (língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros), na tentativa de fazer o surdo compreender e ser compreendido. A estratégia da Comunicação Total não obteve os resultados desejados, uma vez que propunha a utilização simultânea da fala e dos sinais (bimodalismo), o que representava um desafio para os alunos devido à natureza distinta e às estruturas diferentes das duas línguas.

A abordagem bilíngue, que surgiu por volta dos anos 1990, implica a utilização de dois idiomas no ambiente escolar: a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa prática valoriza tanto a língua de sinais

quanto a língua portuguesa escrita, oferecendo aos estudantes surdos um ambiente linguístico mais completo e acessível. Neste contexto, o bilinguismo:

> O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda (Lacerda, 2008, p. 77).

O que se acredita hoje é que essa prática seja a melhor para os surdos, em razão de reconhecer e considerar a língua de sinais como primeira língua e também como língua de instrução no ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita. Essa abordagem proporciona conforto linguístico, uma vez que, conforme enfatizado por Gomes e Góes (2011), ao lidar com duas modalidades linguísticas tão distintas, como o Português e a Libras, a proficiência e a sensação de familiaridade com a primeira língua tendem a ser consistentemente superiores em comparação com a segunda, para todos os indivíduos (Santiago, V. de A. A.; Andrade, C.E., 2013, p. 147).

O ano de 2002 foi um marco na história dos surdos brasileiros, pois, embora já utilizassem os sinais para se comunicar há anos, finalmente houve o reconhecimento por meio legal da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, um importante avanço que promoveu: formação de intérpretes, capacitação de instrutores surdos, criação de associações locais e regionais de surdos, o bilinguismo, a defesa da cultura e da identidade surda.

Em 03 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191, que implementa a educação bilíngue de surdos a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma importante conquista, fruto de um processo histórico extenso da comunidade surda, que há muitos anos deseja que as crianças com surdez possam ser educadas em escolas com professores bilíngues. Afinal, a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e, por não compartilharem a mesma língua, acabam não tendo uma comunicação plena com seus amigos e familiares. Essa filosofia gera grandes expectativas, pois os surdos terão a possibilidade de conviver com seus pares, de modo que se favoreça a aquisição da língua de sinais como primeira língua e o Português na modalidade escrita como segunda língua.

Os participantes desta pesquisa, com idades entre 25 e 31 anos, viveram na era da inclusão e defesa do bilinguismo, mas suas experiências educacionais revelaram uma realidade distante das expectativas teóricas. A escolha do intervalo de nascimento entre 1992 e 1998 foi estratégica, considerando o início de suas jornadas educacionais durante a implementação das políticas de inclusão.

Apesar de estarem na escola durante o período de inclusão, os participantes enfrentaram diversos desafios. A escassez de intérpretes de Libras qualificados, a ausência de instituições bilíngues, a falta de materiais adequados para a educação linguística de surdos e professores despreparados foram alguns dos obstáculos relatados. Além disso, houve situações de exclusão, ingresso tardio na escola, abandono escolar por falta de intérpretes, e orientação inadequada das famílias de surdos por parte dos profissionais. Essa complexa dinâmica destaca uma lacuna entre a teoria da inclusão e os desafios enfrentados na prática pelos surdos ao longo do período analisado.

2.2 Estudos recentes sobre a educação linguística de surdos no Brasil

As pesquisas mais recentes sobre a educação linguística de surdos no Brasil refletem uma crescente preocupação com a qualidade do ensino e as experiências vivenciadas por essa comunidade. Autores como Freitas (2018), Miranda (2019), Mendanha (2023) e Silva (2018, 2017) exploram diversas facetas desse cenário,

contribuindo para um entendimento mais aprofundado dos desafios e possíveis soluções no contexto educacional dos surdos.

Em dissertação intitulada “A Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos nos Anos Iniciais: Uma Proposta de Material Didático”, Freitas (2018) propõe uma abordagem de ensino fundamentada na multimodalidade, utilizando um material didático por ela desenvolvido. Este material, baseado em um conto infantil, incorpora três modos de significação: a imagem, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português escrito. Os resultados indicam uma resposta positiva das professoras participantes, embora a autora destaque a importância do desejo do aluno como um fator determinante para o sucesso do ensino. Freitas enfatiza a necessidade de mais pesquisas nessa área e a capacitação contínua dos professores para o ensino eficaz da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Miranda (2019) investiga o uso de livros didáticos adaptados no ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua tese, “A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras”, destaca desafios como a falta de reconhecimento dos recursos multimodais pelos professores e as dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias. A pesquisa enfatiza a ineficácia dos livros adaptados e destaca a importância de uma abordagem mais cuidadosa, envolvendo profissionais capacitados e considerando as particularidades linguísticas e culturais das crianças surdas. Além disso, a pesquisa destaca a participação da comunidade surda e a necessidade de integrar as TICs de maneira mais eficaz no ensino para surdos, visando uma abordagem inclusiva que considere o público-alvo.

A dissertação de Mendanha (2023), “Desenvolvimento da competência leitora e escritora em português como segunda língua por pessoas surdas”, destaca a complexidade desse processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância do domínio do português escrito para a cidadania plena. A pesquisa ressalta a relevância de políticas públicas eficazes e escolas bilíngues para promover a inclusão e acessibilidade linguística dos surdos. Mendanha conclui que a educação é fundamental para a mudança social e destaca a necessidade de formação

contínua para os professores, visando criar ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores para os alunos surdos.

Silva (2018), em seu artigo “Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura”, aborda o ensino de leitura para surdos sob a mediação da Língua de Sinais (Libras). Adotando uma perspectiva holística de bilinguismo, o estudo considera a mescla entre Libras e Português como um fenômeno natural, mas que requer uma análise específica em contextos pedagógicos. A pesquisa destaca a importância de compreender o bilinguismo na perspectiva holística, reconhecendo as mesclas como fenômenos naturais e defendendo práticas que explorem as duas línguas integradas, contribuindo para a competência bilíngue dos surdos e alinhando-se a uma perspectiva surda de ensino da leitura.

No artigo “O Português como Segunda Língua dos Surdos Brasileiros: uma apresentação panorâmica” (Silva, 2017), são abordadas questões fundamentais relacionadas à situação dos surdos no Brasil como aprendizes e usuários do português como segunda língua. A autora destaca a relevância da educação bilíngue, que busca garantir acesso pleno à Libras como primeira língua e ao Português como segunda língua (PL2), reconhecendo a comunidade surda como uma minoria linguística. O texto ressalta as necessidades específicas dos aprendizes surdos, enfatizando o papel crucial da Libras no processo de ensino-aprendizagem do PL2. Destaca ainda a importância de uma ressignificação do português como L2 para a comunidade surda, considerando suas particularidades visuais na apreensão da língua escrita e suas necessidades comunicativas no uso cotidiano da leitura e escrita. A autora sublinha a complexidade da situação linguística dos surdos e enfatiza a responsabilidade da escola em proporcionar uma aprendizagem significativa do português, respeitando a autonomia e as especificidades desse grupo. A pesquisa sugere a necessidade contínua de desenvolver propostas e estratégias de ensino que atendam às demandas específicas dos aprendizes surdos, promovendo uma educação inclusiva e eficaz.

Em relação ao meu trabalho, enquanto essas pesquisas se concentram predominantemente em aspectos pedagógicos, materiais didáticos e desafios enfrentados pelos surdos na educação formal, minha dissertação adota uma abordagem mais centrada na percepção e vivência subjetiva dos adultos surdos. Ao

coletar discursos por meio de formulários e entrevistas, busco compreender de que maneira a dualidade entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais é percebida e vivenciada pelos surdos ao longo de sua trajetória educacional.

Enquanto pesquisas anteriores ressaltam estratégias pedagógicas inclusivas, formação de professores e adaptação de materiais, meu estudo oferece uma contribuição única ao incorporar os relatos individuais dos surdos. Essas narrativas proporcionam uma compreensão mais aprofundada de suas experiências, desafios e abordagens pessoais na educação linguística. A aplicação da teoria da avaliatividade na análise desses discursos enriquece a compreensão das atitudes e avaliações dos surdos em relação ao seu processo educacional. Dessa forma, minha pesquisa preenche uma lacuna ao explorar as dimensões subjetivas da educação linguística dos surdos, promovendo práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às experiências individuais dessa comunidade.

2.3 Teoria da Linguística Sistêmico-Funcional

A Teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) teve seu início na década de 1960 por meio do trabalho do linguista britânico Michael Halliday (1994). Essa abordagem representou uma ruptura com os paradigmas do formalismo linguístico.

A concepção de Halliday contestou a ideia de estudar a linguagem apenas como um sistema abstrato de formas e regras, defendendo uma análise fundamentada na função social e comunicativa da linguagem. Ele propôs que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas desempenha um papel ativo na construção de significado e na interação social.

A LSF foi desenvolvida como uma abordagem abrangente, indo além da estrutura linguística para considerar as diversas funções da linguagem na comunicação humana. Halliday destacou a importância de examinar as escolhas linguísticas influenciadas pelo contexto social, cultural e situacional.

Ao longo dos anos, a Teoria da LSF tem sido aplicada em diversas áreas, como análise do discurso, linguística aplicada e educação, permanecendo uma ferramenta valiosa para compreender como a linguagem opera em diferentes contextos e cumpre diversas funções na sociedade.

Para compreender essa abordagem, é fundamental internalizar o significado do termo “função”, conforme concebido por Halliday (1989). Ele não o encara como uma simples descrição de classes de palavras ou frases, mas como o papel que a linguagem desempenha na negociação de significado dentro do sistema linguístico. Halliday e Mathiessen (2004) classificam três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

A **Metafunção Ideacional** concentra-se em como utilizamos a linguagem para representar o que acontece ao nosso redor, expressando ações, sentimentos e elementos existentes no mundo.

Já a **Metafunção Interpessoal** explora como utilizamos a linguagem para interagir uns com os outros, expressando emoções, desejos e facilitando a comunicação. Ela aborda a natureza das interações entre o remetente e o receptor da mensagem, focando nas trocas linguísticas e nas relações de poder envolvidas.

A **Metafunção Textual** refere-se à organização da linguagem para criar sentido, abordando como organizamos palavras para formar frases e textos compreensíveis. Essas três metafunções colaboram para criar significado na linguagem, proporcionando uma compreensão mais profunda de como nos comunicamos e nos expressamos.

Para Halliday (1994), um dos princípios básicos da LSF é que o uso do idioma é impulsionado pelas relações sociais, enfatizando, como explica Eggins (1994), as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos falantes, condicionadas pelo contexto da cultura e da situação. Halliday (1994) também vê a linguagem como um resultado do contexto sociocultural, concentrando seus estudos na linguagem e preocupando-se em explorar como a linguagem é estruturada para uso em diferentes contextos.

De acordo com Halliday (1994), o texto é produzido em dois contextos: o contexto da cultura e o contexto da situação.

O contexto da cultura pode ser entendido como tudo o que constitui a história cultural dos participantes nas interações verbais por meio da(s) língua(s) em análise.

O **contexto situacional** é um potencial pré-determinante das escolhas linguísticas; refere-se não apenas à situação, mas também ao ambiente verbal no qual o texto está inserido. Ele reflete três metafunções da linguagem, ideacional, interpessoal e textual, que procuram explicar como as funções da linguagem são

constitutivas das afirmações e como as necessidades dos falantes moldaram a evolução da linguagem. Neste sentido, para entender o contexto situacional, Halliday (1994) indica três variáveis que constituem: campo, relações e modo.

Campo: refere-se ao que está acontecendo, ao assunto ou à área temática da comunicação. O campo envolve as atividades, os processos ou os eventos aos quais a linguagem se refere. Por exemplo, se o campo é medicina, as escolhas linguísticas provavelmente serão diferentes das usadas em um contexto de negócios ou esportes.

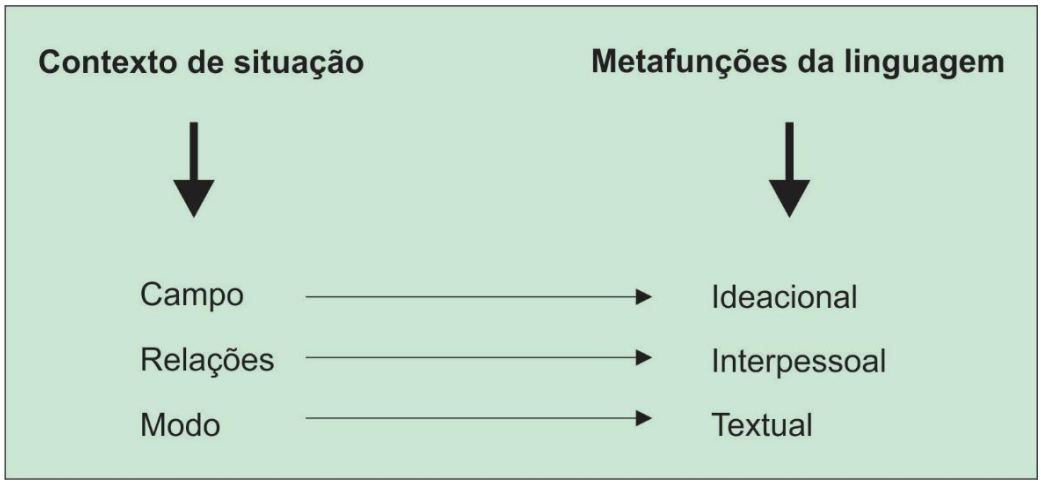
Relações: indica quem está envolvido na comunicação, as relações sociais entre os participantes e seus papeis. Isso abrange a hierarquia, o poder e os diferentes níveis de familiaridade entre os interlocutores. As relações podem variar de formais, como em uma entrevista de emprego, a informais, como em uma conversa entre amigos.

Modo: refere-se ao canal de comunicação e à forma como a linguagem é transmitida. Isso inclui se a interação é oral ou escrita, formal ou informal, direta ou indireta. O modo também considera aspectos como o estilo, o tom e a intenção comunicativa por trás das escolhas linguísticas.

Essas três variáveis interagem para criar o contexto situacional no qual as escolhas linguísticas são feitas. Compreender esses aspectos ajuda a interpretar melhor o significado das expressões linguísticas e como elas são moldadas pelo ambiente em que ocorrem.

As metafunções formam um conjunto que organiza funcionalmente o idioma e representam as opções semântico-linguísticas disponíveis para o usuário do idioma para realizar ações. Como mostrado no quadro a seguir, as metafunções estão diretamente ligadas às variáveis do contexto de situação:

Quadro 1 - Relação das metafunções da linguagem com contexto de situação



Fonte: ALMEIDA, 2008, p. 9.

No quadro, podemos observar o campo discursivo, que está relacionado à função semântica ideacional. Essa função se concentra nos eventos e na natureza das ações sociais, ou seja, em quem faz o quê, para quem, onde, por que e como. As relações entre as pessoas são abordadas pela metafunção interpessoal, que lida com a organização da realidade social nas interações. O modo, seja na forma escrita ou falada, é expresso pela metafunção textual, que garante que os significados ideacionais e interpessoais sejam coesos e coerentes.

A metafunção ideacional reflete a forma como o usuário do idioma organiza suas experiências e ações no mundo, ou seja, como expressa suas ações, situações, crenças, estados e circunstâncias. Essa função é percebida no vocabulário dos textos e na organização das orações, estando ligada ao contexto de uso pela variável Campo. Segundo Halliday e Hasan (1985), nessa metafunção, a frase é vista como uma representação e seu significado é uma expressão de algum tipo de evento do mundo real, ação, estado ou outro fenômeno.

A metafunção interpessoal refere-se ao uso da linguagem para estabelecer trocas e construir relações entre o falante e o ouvinte. Os papéis desempenhados por cada um são moldados durante a interação, refletindo a dinâmica social e a intersubjetividade. Essa metafunção se manifesta na linguagem através da maneira como as estruturas são expressas e da modalização, que envolve a atribuição de atitudes e posicionamentos aos participantes da interação.

Finalmente, a metafunção textual está relacionada com o fluxo de informações. Ela é responsável por organizar estruturalmente as outras duas funções para que o receptor possa reconhecer a mensagem. No entanto, essa função não se limita a estabelecer relações entre frases; ela também se refere à organização interna das frases, ao seu significado como uma mensagem, tanto em si mesmas quanto em sua relação contextual.

Almeida (2008, p. 16), seguindo a abordagem de Thompson (1996), defende que um dos principais propósitos da comunicação é promover a interação entre as pessoas, estabelecendo e cultivando laços sociais. O diálogo é conduzido com objetivos específicos, como influenciar atitudes e comportamentos, fornecer ou solicitar informações, e explicar nossas próprias atitudes e comportamentos.

A partir da análise das metafunções, podemos compreender como as línguas naturais são organizadas com base nos princípios funcionais que caracterizam a linguagem humana. As funções da linguagem, ou metafunções, desempenham um papel fundamental na estruturação e organização das línguas. Elas dão origem a diferentes componentes gramaticais, que combinam redes de sistemas de caracterização semântica. Dessa forma, identificamos um componente gramatical com valor ideacional, responsável por expressar eventos e ações; outro com valor interpessoal, que trata das relações e interações entre os falantes; e um terceiro com valor textual, que se concentra na organização das informações para tornar o discurso compreensível e coerente.

Esses componentes gramaticais, originados das metafunções, são essenciais para a estruturação e compreensão das línguas naturais. Se tivermos em mente que “todo texto — ou seja, tudo que é dito ou escrito — ocorre em um determinado contexto de uso” e também que “são os usos da linguagem que, ao longo de milhares de gerações, moldaram o sistema”, podemos facilmente concluir, como Halliday (1994, p. 23), que é “a linguagem desenvolvida para satisfazer as necessidades humanas” e que “a forma como ela está organizada é funcional em relação a essas necessidades”.

Embora reconheçamos as três metafunções propostas por Halliday - ideacional, interpessoal e textual - este trabalho concentra-se na metafunção interpessoal. Isso se deve à natureza do estudo, que se propõe a analisar o

posicionamento dos adultos surdos em relação ao ensino de português que receberam ao longo de suas vidas escolares.

Essa escolha de focar na metafunção interpessoal é fundamentada na compreensão de que as atitudes e posicionamentos dos indivíduos são partes essenciais do Sistema de Avaliatividade delineado pela LSF. Ao explorar como os adultos surdos percebem e avaliam sua experiência com o ensino da língua portuguesa, estamos mergulhando nas interações sociais e na intersubjetividade presentes nesse contexto. Através da análise dos discursos e das atitudes expressas, pretendemos destacar como as relações interpessoais moldam e são moldadas pelas experiências linguísticas, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais e sociais enfrentadas pela comunidade surda.

2.4 O Sistema de Avaliatividade

O termo Avaliatividade é usado aqui como correspondente à tradução de "*Appraisal*", termo adotado por Martin e White (2005) para se referir à organização sistêmica da forma como oradores e escritores expressam pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes em relação a objetos, fenômenos, eventos, pessoas, entre outros. O Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005) se encaixa na estrutura teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004) e está associado a significados interpessoais constituintes no texto. Ao se envolverem em relações interpessoais, oradores e escritores mobilizam um conjunto de recursos semânticos que lhes permite expressar avaliações afetivas, avaliações de comportamento e avaliações das coisas, marcando um grau de intensidade para essas avaliações e atribuindo uma identidade às fontes de onde provêm as avaliações (Martin e Rose, 2003).

Embora se origine dos princípios teóricos da LSF, o Sistema de Avaliatividade se distingue por sua própria estruturação. Ao analisar as metafunções da linguagem - ideacional, interpessoal e textual -, juntamente com seus sistemas correspondentes, Martin e White (2005) oferecem uma explicação detalhada de como falantes e escritores desenvolvem a Avaliatividade no contexto textual. Em outras palavras, eles criam identidades autorais ou personas não apenas para si mesmos, mas também para um público específico desejado ou idealizado em seus

textos. Além disso, expressam alinhamento ou não alinhamento com entrevistados reais ou potenciais e estabelecem comunidades que compartilham sentimentos, valores e avaliações normativas.

O Sistema de Avaliatividade oferece "uma descrição detalhada do que podemos chamar de potencial de significação do orador como avaliador" (Sobhie, 2008, p. 57) e, para esse fim, apresenta uma estrutura taxonômica complexa e extensa. O sistema é composto por três subsistemas que operam em paralelo: **engajamento, atitude** e **gradação**.

O subsistema de **engajamento** é responsável pela participação e envolvimento do orador no que ele diz, levando em conta as múltiplas vozes presentes no texto (Bakhtin, 2003), como as opiniões de outros incorporadas no discurso. O engajamento é composto pelos subsistemas de contração (negação e contra-argumentação) e expansão (atribuição e entretenimento). Revelar as fontes das atitudes significa entender como elas podem ser expressas: por uma voz (**monoglossia**) ou por várias (**heteroglossia**).

Através do subsistema de **atitude**, o orador ou escritor pode expressar uma posição subjetiva de afeto, ética e estética, correspondendo, respectivamente, aos **subsistemas de atitude**: **afeto**, **julgamento** e **apreciação**.

O **afeto** engloba as diversas emoções e respostas emocionais que o orador ou escritor expressa no texto. Este domínio abrange uma ampla gama de sentimentos, como felicidade, tristeza, segurança ou insegurança. Através do afeto, a linguagem torna-se uma ferramenta para transmitir a carga emocional associada a objetos, eventos ou ideias, proporcionando uma camada subjetiva e expressiva à comunicação textual. Dessa forma, a expressão do afeto contribui significativamente para a construção do tom emocional e da atmosfera afetiva presentes no discurso.

Analisemos o exemplo de afeto extraído do corpus da pesquisa (Informante B, 1999 F):

- “Eu estava acostumada com essa escola porque a comunicação era fácil, igual para os surdos. Eu me sentia muito segura.”

  A frase “Eu me sentia muito segura” reflete um afeto positivo, indicando uma avaliação emocional favorável por parte da autora. A expressão pessoal

destaca a subjetividade da experiência, enquanto a intensidade do sentimento sugere uma forte sensação de segurança. Essa análise ressalta a importância do componente afetivo na linguagem, revelando as emoções e percepções individuais dentro do contexto específico em que a autora se encontrava.

O **julgamento** refere-se à avaliação que os indivíduos fazem sobre o caráter e o comportamento social, tanto de si mesmos quanto dos outros. Essa avaliação pode ser expressa de forma positiva ou negativa, e pode ser tanto implícita quanto explícita no discurso. Na esfera pessoal, o julgamento reflete a estima social, manifestando-se através de admiração ou crítica em relação aos indivíduos. Na esfera moral, o julgamento envolve avaliações mais amplas, como elogio ou condenação das ações percebidas como socialmente aceitáveis ou inaceitáveis. Dessa forma, o julgamento desempenha um papel significativo na construção de significados interpessoais nos textos, influenciando diretamente as interações sociais e a percepção das normas e valores em uma determinada sociedade.

Analisemos o exemplo de julgamento extraído do corpus da pesquisa (informante B 1999 F):

- “Eu, por exemplo, tinha medo de escrever em português as respostas ou de explicar em português, uma língua que não conheço bem todo o vocabulário.”

  Na frase, a expressão “não conheço bem” representa um julgamento sobre a competência linguística por parte do autor. Esse julgamento indica uma avaliação negativa da própria proficiência no idioma português, sugerindo uma percepção de limitação no conhecimento do vocabulário. O autor reconhece suas dificuldades e revela uma autoavaliação crítica em relação à sua habilidade de dominar totalmente a língua portuguesa. Esse elemento de julgamento contribui para a construção do medo e da insegurança expressos na frase.

A **apreciação**, conforme delineada por Martin e Rose (2003, 2007), refere-se à expressão do valor atribuído a diversas coisas, englobando desde objetos concretos até instituições, relacionamentos, eventos e características abstratas. A palavra “coisas” aqui abrange uma ampla variedade de elementos que podem ser

avaliados. Essa expressão de valor pode ser tanto positiva quanto negativa e está sujeita a variações conforme a maneira como as reações são comunicadas, a análise crítica realizada e a composição intrínseca da entidade que está sendo apreciada. Em resumo, a apreciação desempenha um papel vital na transmissão de valores e na construção de significados interpessoais, contribuindo para a compreensão e interação na esfera social.

Vejamos um exemplo de análise da frase retirado do corpus da pesquisa (informante B 1999 F):

- "Minha maior dificuldade era a comunicação com os ouvintes, porque às vezes era um pouco chato para mim não saber se o ouvinte realmente entendeu o que eu estava dizendo ou se a conversa se perdeu."

  Nesta frase, há uma apreciação da complexidade da situação de comunicação com os ouvintes. O uso do termo “maior dificuldade” expressa uma avaliação negativa da experiência, indicando que a comunicação com os ouvintes é um desafio significativo. A incerteza sobre se o ouvinte realmente compreendeu o que foi dito adiciona uma camada de dificuldade à interação, sugerindo uma sensação de desconforto ou frustração. Portanto, a apreciação destaca a complexidade e os obstáculos enfrentados na comunicação com pessoas ouvintes, refletindo uma avaliação negativa da situação.

O subsistema de **gradação** desempenha uma função crucial ao indicar a intensificação ou atenuação das atitudes no texto, conforme expressas pelo orador ou escritor. Essas atitudes incluem a avaliação manifestada através do afeto, julgamento de caráter e conduta, bem como a apreciação de elementos materiais ou imateriais.

Os recursos de gradação não apenas sinalizam variações na intensidade dessas atitudes, mas também apontam para a força ou foco atribuídos a elas. Por exemplo, o uso de termos intensificadores como “muito”, “extremamente” ou “incrivelmente” indica uma amplificação da avaliação positiva ou negativa, conferindo maior ênfase ao significado expresso. Da mesma forma, o emprego de termos

atenuadores como “um pouco” ou “relativamente” sugere uma diminuição na intensidade da avaliação, suavizando o impacto da expressão.

A seguir, será examinado um exemplo de análise da frase retirado do corpus da pesquisa (Informante J 1998 F):

- "Na escola nova, reconheço que a Libras foi muito importante para o meu desenvolvimento."

  Na frase, a utilização do termo “muito” intensifica o significado de importância atribuída à Libras no desenvolvimento da informante. Essa escolha linguística indica um grau elevado de relevância e destaque para a contribuição da língua de sinais no contexto educacional, demonstrando uma atitude positiva e enfatizando a influência significativa da Libras no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Conforme evidenciado, o sistema de avaliação é uma estrutura teórica sofisticada, caracterizada por uma extensa hierarquia conceitual. Cada subsistema dentro desse sistema possui seus próprios componentes internos, contribuindo para uma rede intricada e bem organizada. Essa complexidade reflete a profundidade e a abrangência da teoria da Avaliatividade, destacando sua capacidade de analisar e compreender as nuances das interações humanas e da linguagem.

A escolha da teoria da Avaliatividade na presente pesquisa, que se dedica à análise das experiências de indivíduos surdos no contexto da educação regular no Brasil, é motivada por diversos aspectos que a tornam relevante e apropriada para os objetivos propostos. A abordagem qualitativa adotada visa uma compreensão detalhada das narrativas dos participantes, explorando percepções, desafios e sentimentos relacionados à trajetória educacional desses indivíduos. A teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme proposta por Halliday, foi escolhida como base para entender como a linguagem reflete as intenções e os significados nas experiências educacionais dos surdos.

A incorporação do Sistema de Avaliatividade de Martin e White, especificamente o subsistema de afeto, julgamento e apreciação, oferece uma lente analítica valiosa para examinar como as vozes autorais expressam suas avaliações por meio das escolhas linguísticas. Esse enfoque permite a captura não apenas de

dados objetivos, mas também da subjetividade presente nas narrativas dos participantes. Ao explorar as dimensões afetivas, julgativas e apreciativas da linguagem, a pesquisa busca não apenas documentar, mas compreender a complexidade das experiências educacionais dos surdos.

Ao adotar essa abordagem, a pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais profunda das práticas inclusivas na educação, oferecendo insights que podem informar e aprimorar as abordagens educacionais direcionadas a essa comunidade. A combinação da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional com o Sistema de Avaliatividade proporciona uma estrutura robusta para investigar as nuances das narrativas, destacando a importância das avaliações linguísticas na expressão das experiências educacionais dos surdos.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visando à compreensão das experiências de indivíduos surdos no contexto da educação regular no Brasil. A coleta de dados ocorreu por meio de análise do discurso escrito e entrevistas individuais, permitindo que os participantes se expressassem em Libras, caso assim o desejassem.

A escolha pela abordagem qualitativa se fundamenta na intenção de analisar de maneira detalhada as narrativas dos participantes, explorando suas percepções, desafios e sentimentos relacionados à trajetória educacional. A pesquisa é embasada na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme proposta por Halliday (1985, 1994, 2004), para compreender como a linguagem reflete intenções e significados. Além disso, foi utilizado o Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003) para examinar como as vozes autorais expressam suas avaliações por meio das escolhas linguísticas.

Essa abordagem qualitativa permite não apenas a coleta de dados objetivos, mas também a captura da subjetividade das experiências educacionais dos surdos. Pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão mais profunda das práticas inclusivas na educação, oferecendo conhecimentos para aprimorar as abordagens educacionais voltadas para essa comunidade.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo foram selecionados mediante conversas informais estabelecidas com conhecidos, levando em consideração critérios específicos. Para serem incluídos na pesquisa, era necessário que fossem surdos, de nacionalidade brasileira, nascidos entre os anos de 1992 e 2002, e que tivessem concluído pelo menos o ensino fundamental. Essa seleção criteriosa foi embasada em leis relevantes implementadas a partir do ano 2000 e que exercem influência direta na educação de surdos. Dessa forma, os participantes já frequentavam uma escola durante o período inclusivo, ou seja, num momento em que já vigoravam leis

que reconhecem e preservam o direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda língua.

Os primeiros convites foram feitos para pessoas do convívio da pesquisadora, as quais indicaram outros surdos com o mesmo perfil, e estes, ao saberem do conteúdo, demonstraram interesse em contribuir com sua participação voluntariamente.

Os nomes fictícios foram criados com o intuito de resguardar a privacidade e a identidade. A pesquisa contou com a participação de seis entrevistados, sendo quatro mulheres e dois homens. Todos nasceram entre os anos de 1992 e 1998, com idades atualmente entre 25 e 31 anos. Todos possuem ensino médio completo, e alguns estão cursando o ensino superior. Dentre os entrevistados, três optaram por realizar a entrevista em Libras, enquanto os outros três escolheram responder às perguntas por meio de um formulário. Essa diversidade de abordagens proporcionou uma visão abrangente das experiências e perspectivas dos participantes em relação à educação e à comunicação na comunidade surda.

A seguir, apresento uma síntese das experiências e perfis dos participantes, elaborada com base nas respostas registradas no formulário e nos relatos compartilhados durante as entrevistas. Busquei resumir e destacar aspectos relevantes de suas vivências, proporcionando um panorama compreensível e representativo do contexto de vida e educação delineados por cada indivíduo.

A **Informante B 1999 F** é uma jovem surda nascida em 1999, cuja entrevista, conduzida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), proporcionou uma visão abrangente de sua jornada educacional e das influências familiares que moldaram seu desenvolvimento. Inicialmente matriculada em uma escola particular dedicada a surdos em Belo Horizonte, onde os professores lecionavam em Libras, B 1999 F desfrutou de um ambiente educacional bilíngue até a transição para uma escola inclusiva[1]. Nesse novo contexto, ela enfrentou desafios significativos na comunicação, resultando na pausa temporária de seus estudos. A entrevista destacou as dificuldades de interação com colegas ouvintes, revelando a preferência da entrevistada por amizades com surdos. Além disso, foram discutidos obstáculos nas avaliações, marcados pelas barreiras do português escrito, contrastando com a

[1] A escola inclusiva tem como objetivo integrar alunos surdos em escolas regulares, onde a maioria dos alunos e professores são ouvintes. Isso possibilita o convívio entre surdos e ouvintes no mesmo ambiente escolar. No caso da informante, ela frequentou uma escola pública.

apreciação pela atuação dos intérpretes de Libras. A influência positiva da família na autonomia e no aprendizado da língua portuguesa foi enfatizada, ressaltando a importância vital dessa língua para a comunicação cotidiana. B 1999 F compartilhou suas expectativas futuras, expressando o desejo de mais escolas exclusivas para surdos. Ela também detalhou estratégias pessoais de aprendizado em português, destacando a relevância fundamental dessa habilidade linguística em diversos contextos.

O **informante A 1999 M**, cuja entrevista foi obtida por meio de formulário, é um jovem surdo nascido em 16 de março de 1999. Relatou uma experiência educacional desafiadora, marcada pela ausência de intérpretes de Libras e pela necessidade de aulas particulares diárias até o término do ensino médio. Apesar das dificuldades na comunicação com colegas ouvintes, destacou a relação respeitosa com professores e funcionários, que o tratavam com normalidade e compreensão. A falta de adaptação nos materiais didáticos e a ausência de intérpretes foram pontos críticos em sua jornada educacional. A relação afetuosa e respeitosa com a família foi uma fonte de apoio constante. A entrevista evidenciou a necessidade de adaptação nos processos avaliativos para alunos surdos, com ênfase na clareza e na contextualização das questões em português. Aprendeu a língua portuguesa desde cedo, considerando-a fundamental para a convivência no Brasil, enquanto a língua de sinais facilitava a compreensão em seu círculo social. Expressou a esperança por melhorias na educação linguística de surdos no Brasil e enfatizou a importância do respeito e da empatia ao lidar com pessoas surdas em qualquer situação.

A **informante J 1998 F** delineou uma narrativa educacional marcada por desafios e transformações, abordando sua experiência inicial em uma escola majoritariamente ouvinte, onde a ausência de intérpretes de Libras e adaptações de materiais gerou dificuldades substanciais. A transição para uma nova escola trouxe consigo o reconhecimento da Libras como um elemento crucial para seu desenvolvimento. A jornada, permeada por estratégias autodidatas, destacou a influência fundamental dos intérpretes ao sensibilizar os professores sobre a necessidade de adaptações. A dinâmica familiar, inicialmente resistente e influenciada por concepções oralistas, evoluiu ao longo do tempo, com a mãe desempenhando um papel essencial no apoio à educação da informante,

especialmente diante de desafios e bullying. A adaptação gradual da família ao aprendizado da Libras refletiu uma mudança significativa na percepção da importância dessa língua para a inclusão da informante. Além de compartilhar os obstáculos enfrentados, a informante expressou aspirações por uma educação mais inclusiva, delineando sua visão de uma escola bilíngue e destacando a necessidade de profissionais éticos e conscientização social para promover a participação plena e sem barreiras dos surdos na sociedade.

A entrevista obtida por meio de formulário da **informante D 1993 F** destaca diversos desafios enfrentados ao longo de sua trajetória educacional. Inicialmente, a falta de inclusão e intérpretes na escola fundamental impactou negativamente sua experiência. A comunicação em ambientes como hospitais e bancos representou dificuldades devido à falta de familiaridade das pessoas com a leitura labial. A ausência de conhecimento em Libras entre os colegas ouvintes e alguns professores refletiu em barreiras significativas. A falta de adaptação nos materiais didáticos e a variação na qualidade dos intérpretes também foram mencionadas como desafios. Apesar disso, a motivação para aprender foi impulsionada pela interação com professores de disciplinas específicas. O aprendizado da língua portuguesa foi facilitado pelo uso de legendas em filmes e séries. A influência inicialmente resistente da família se transformou ao longo do tempo em aceitação. A importância da adaptação nos processos avaliativos para alunos surdos e estratégias pessoais para ampliar o conhecimento do português foram destacadas. A informante ressalta a relevância da educação linguística bilíngue, integrando Libras e português, e enfatiza a diversidade nas dificuldades linguísticas entre surdos. Concluindo, expressa satisfação por superar desafios passados e destaca a importância contínua de apoiar outros surdos em suas jornadas educacionais.

O **informante C 1993 M**, surdo, compartilhou sua experiência educacional por meio das respostas que escreveu no formulário. Ele relatou que o ensino em sua escola era predominantemente em Libras e destacou os desafios na compreensão da linguagem oral, evidenciando a necessidade de adaptações nos materiais didáticos e nas aulas para atender às necessidades dos surdos. Apesar desses obstáculos, ele mencionou relações positivas com colegas e professores, especialmente durante o ensino fundamental, ressaltando o ambiente acolhedor da escola. Não enfrentou dificuldades significativas ao aprender a língua portuguesa,

embora reconheça a importância de adaptações nos processos avaliativos para melhor atender aos surdos. Expressou um otimismo moderado em relação ao futuro da educação linguística de surdos no Brasil, reconhecendo desafios persistentes que demandam tempo para serem superados. Além disso, fez um apelo por maior inclusão na esfera pública e privada e por uma divulgação mais abrangente das dificuldades cotidianas enfrentadas pela comunidade surda.

A **informante T 1993 F**, surda, compartilhou em uma entrevista obtida em Libras suas experiências educacionais. Ela descreveu duas fases distintas de sua trajetória escolar, uma no ensino fundamental, onde frequentou uma escola específica para surdos com um método de ensino em Libras, e outra no ensino médio em uma escola inclusiva. Na primeira, destacou a eficácia do ensino em Libras, enquanto na segunda relatou desafios, incluindo a falta de acessibilidade e intérpretes qualificados. A informante ressaltou a preferência pela abordagem bilíngue e a importância do estímulo à leitura na educação de surdos. Além disso, compartilhou experiências de isolamento e discriminação entre colegas ouvintes na faculdade. Quanto à relação familiar, destacou a resistência inicial da mãe à Libras, mas ressaltou o apoio crucial do pai, que rapidamente compreendeu a importância da língua de sinais. Mesmo sem dominar a Libras, com o tempo, a mãe da informante demonstrou apoio ao fazer gestos e mímicas para facilitar a comunicação. Essa dinâmica familiar destaca os desafios e conquistas enfrentados pelos surdos, ressaltando a relevância do suporte familiar no processo de inclusão e aceitação.

3.3 Coleta de dados

A princípio, o corpus foi projetado para ser coletado em duas etapas: primeiro a partir de texto escrito em um questionário aberto, gerado na plataforma *Google Forms* e disponibilizado pela pesquisadora para que os participantes tivessem acesso virtualmente. Após a análise da primeira coleta de dados, seriam realizadas entrevistas individuais com uma amostra menor, com a finalidade de complementar a pesquisa com respostas mais detalhadas e oportunizar aos entrevistados - que não conseguissem se expressar através da língua escrita - o conforto necessário para dialogar e se expressar em Libras.

Entretanto, apenas três voluntários optaram por responder o questionário na modalidade escrita, enquanto os demais, ao ter acesso às perguntas pela plataforma *Google Forms*, solicitaram que fossem feitas em Libras. Portanto, a segunda etapa da coleta de dados, que havia sido projetada para ser realizada com uma amostra menor de pessoas, tornou-se etapa única para três dos voluntários desta pesquisa. Consequentemente, embora houvesse outros voluntários que se prontificaram a participar e contribuir com este trabalho, o tempo não permitiu que avançássemos com a coleta de dados de muitos voluntários, devido não apenas à demanda para entrevistas com tempo superior ao esperado, como também ao tratamento detalhado das informações obtidas em Libras, espaço para armazenamento dos vídeos, tradução e transcrição. Além disso, foi observado também que os padrões de respostas estavam se repetindo.

A coleta de dados por meio das entrevistas teve como objetivo principal enriquecer a pesquisa com relatos e experiências individuais, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das vivências educacionais e comunicativas dos participantes surdos. As entrevistas foram projetadas para capturar nuances, desafios e aspectos específicos relacionados ao ambiente escolar, à interação com colegas e professores, à influência familiar e às percepções sobre o ensino de Libras e da língua portuguesa. A diversidade nas escolhas de participação, com entrevistas conduzidas em Libras e respostas por formulário, ampliou a abrangência da pesquisa, permitindo uma análise mais aberta e inclusiva das experiências dos surdos, contribuindo assim para um entendimento mais abrangente da educação e comunicação na comunidade surda.

A seguir, apresenta-se o roteiro com as perguntas que foram utilizadas no *Google Forms* e durante as entrevistas:

Roteiro de entrevista semiestruturado para pesquisa qualitativa
Nome fictício: Ano de nascimento:

Escolaridade:

1. Como era o ensino na escola em que você estudou?

2. Quais eram os principais desafios do seu cotidiano?

3. Como era a sua relação com os colegas ouvintes?

4. Como era a sua relação com os professores e funcionários?

5. Você percebia alguma adaptação nos materiais didáticos ou nas aulas? Se sim, como você os avalia?

6. Como você avalia a atuação dos intérpretes de Libras nas escolas?

7. O que você mais gostava na escola? Havia algo que motivava o seu aprendizado?

8. Como foi aprender a língua portuguesa? Considera importante? Por quê?

9. De que maneira a sua família influenciou na sua educação?

10. Sobre os processos avaliativos (ex.: provas e atividades), como você acredita que devem ser feitas as avaliações de alunos surdos?

11. Quais estratégias você utiliza para ampliar o conhecimento da língua portuguesa?

12. Atualmente, quais são as suas expectativas sobre a educação linguística de surdos no Brasil?

13. Você gostaria de acrescentar alguma informação?

As entrevistas foram realizadas através da plataforma *Google Meet*, que oferece o recurso de gravação, fundamental para registrar os diálogos desenvolvidos

em Libras, uma língua de modalidade espaço-visual. Todos os encontros ocorreram de maneira individual; a duração prevista para cada entrevista era de 1 hora. Entretanto, os diálogos se desenvolveram de maneira fluida, estendendo-se por cerca de 3 horas com cada entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas pela pesquisadora com a autorização prévia dos participantes e armazenadas para tradução e transcrição para a língua portuguesa.

3.4 Ética na pesquisa

O convite formal para participar da pesquisa foi encaminhado por e-mail para 15 adultos surdos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro completo do questionário, garantindo ao participante o total respeito aos seus direitos. O participante teve acesso ao conteúdo da entrevista antes de respondê-lo, podendo tomar uma decisão consciente de participar ou não da pesquisa. Foram considerados aptos para a coleta de dados apenas aqueles que devolveram o TCLE digitalizado, devidamente assinado.

A coleta de dados ocorreu somente após os participantes terem lido, esclarecido todas as dúvidas e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre a finalidade da pesquisa e a natureza voluntária de sua participação, ou seja, em nenhum momento receberam qualquer vantagem por isso. Durante a coleta de dados, foi enfatizado aos participantes o direito de não responder a qualquer pergunta e também a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os voluntários desta pesquisa foram mantidos em anonimato, não tiveram seus nomes revelados, nem sua imagem ou qualquer informação que pudesse identificá-los. Todas as imagens e informações obtidas não foram compartilhadas ou disponibilizadas para outros pesquisadores, garantindo o respeito aos direitos de todos os participantes. Os dados coletados foram utilizados única e exclusivamente para a execução deste projeto de pesquisa, podendo também ser utilizados futuramente em publicações científicas dele decorrentes. Os dados obtidos com as entrevistas serão guardados por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa.

Em relação aos riscos, esta pesquisa foi classificada como de risco mínimo, com alguns provenientes do ambiente virtual, como instabilidade nas conexões de internet, além de possíveis problemas devido a limitações tecnológicas. Para evitar tais problemas, orientei os participantes sobre o uso das funções do *Google Forms* e *Google Meet*, assim como os procedimentos a serem adotados em caso de problemas técnicos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, outros riscos presumidos foram: cansaço ao responder as perguntas, demanda de tempo considerável para o participante, quebra involuntária de sigilo, quebra involuntária de anonimato e discussões sobre temas sociais sensíveis. Para mitigar esses riscos, assegurei a objetividade durante a entrevista, a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento, independentemente do motivo, sem qualquer penalidade ou prejuízo. O nome do participante, assim como o nome de outras pessoas mencionadas na entrevista, informações sobre a instituição onde o voluntário estudou e outros dados que pudessem expô-lo não foram divulgados. A entrevista foi realizada individualmente, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento. Também afirmei aos entrevistados que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas decorrentes dele. Os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas estão armazenados no drive pessoal da pesquisadora e serão mantidos por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa.

Por fim, coloquei-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e disponibilizei o TCLE para que um intérprete de confiança e da preferência do voluntário pudesse fazer a tradução para Libras. Da mesma forma, comprometi-me a traduzir todas as informações para a língua de sinais.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Após a conclusão da fase de coleta de dados, as entrevistas realizadas em Libras foram cuidadosamente traduzidas e transcritas para o português pela pesquisadora, garantindo assim a máxima fidedignidade ao conteúdo narrado por cada participante surdo. Essas entrevistas, juntamente com os questionários preenchidos pelos demais participantes, totalizaram seis depoimentos disponíveis

para análise. Os discursos obtidos foram submetidos a uma análise detalhada e individual, visando selecionar trechos que melhor se adequaram aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, foi possível demonstrar como os participantes avaliaram suas experiências educacionais e linguísticas, além de identificar recorrências nas respostas e nas necessidades apontadas ao longo das interações. A leitura e a organização dos trechos de cada entrevista foram realizadas de maneira a agrupar as informações conforme os fatores e temas abordados nos objetivos específicos da dissertação, permitindo uma compreensão mais aprofundada das percepções e vivências dos participantes surdos no contexto educacional e social.

Para a análise, adotei a perspectiva social e semiótica proposta pela linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994, 2004), utilizando especificamente o sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2003) como base de análise do *corpus*. Essa abordagem teórica investiga como as vozes autorais avaliam aspectos e fenômenos por meio de suas escolhas linguísticas, compreendendo os subsistemas de atitude, engajamento e gradação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo visa a uma análise detalhada dos relatos fornecidos pelos participantes surdos envolvidos na pesquisa. Procura-se identificar, mapear e categorizar as expressões utilizadas pelos participantes, com o propósito de aprofundar a compreensão de suas experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na escola regular, bem como em relação à língua portuguesa na modalidade escrita.

Na condução desta análise, utilizo a perspectiva social e semiótica da Linguística Sistêmico-Funcional, segundo a proposta de Halliday (1994). Essa abordagem fornece um robusto referencial teórico para examinar a linguagem presente nos relatos dos participantes surdos. É importante destacar que, ao mencionar essa perspectiva, reconheço que a expressão de avaliações nos discursos dos participantes deve ser entendida à luz do contexto social em que estão inseridos atualmente e estavam nos momentos narrados, durante suas experiências educacionais.

Como teoria específica para examinar o corpus coletado, utilizo o sistema de avaliatividade, como delineado por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003). Esse sistema se concentra na forma como as vozes autorais expressam avaliações sobre os aspectos e fenômenos vivenciados por meio de suas escolhas linguísticas, desdobrando-se em três subsistemas fundamentais: **atitude**, **engajamento** e **gradação**.

O subsistema atitude abrange três componentes principais: afeto, julgamento e apreciação. O afeto engloba emoções como felicidade e tristeza, enquanto o julgamento refere-se à avaliação do comportamento conforme normas sociais. Já a apreciação trata da avaliação estética de processos e produtos. O engajamento destaca como as atitudes são expressas, seja por uma única voz (monoglossia) ou por várias (heteroglossia). A gradação indica a intensificação ou atenuação das atitudes no texto.

Devido à alta incidência de ocorrências em atitude e gradação, o estudo concentrou-se nesses dois subsistemas. Para identificar os subsistemas presentes nos relatos coletados, utilizei cores destacadas conforme a seguir:

- Afeto: destaque na cor rosa.

- Julgamento: destaque na cor laranja.
- Apreciação: destaque na cor azul.
- Gradação: texto sublinhado.

Para garantir a preservação da identidade dos voluntários e facilitar a análise, adotei uma estratégia que consistiu na atribuição de nomes fictícios a cada um deles, seguindo o seguinte padrão: por exemplo, “**Informante A 1999 M**”. Nesse formato, a letra “A” representa a primeira letra do nome fictício do informante, '1999' indica o ano de nascimento e a letra 'M' denota o gênero (M-masculino, F-feminino). Essa estratégia não apenas protege a confidencialidade dos participantes, mas também simplifica a identificação das características dos informantes, facilitando a localização das respostas completas no acervo de entrevistas.

A seguir, iniciarei a etapa de análise dos dados, começando por selecionar trechos específicos nos relatos que estejam diretamente alinhados com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

A análise seguiu o método de categorização, no qual trechos específicos das entrevistas foram selecionados com base nos cinco objetivos delineados na pesquisa. Esses trechos foram agrupados em categorias relacionadas a cada objetivo e, em seguida, analisados. Essa abordagem visa oferecer uma compreensão mais aprofundada e focada das respostas dos participantes em relação aos objetivos específicos do estudo.

4.1 Análise das Condições de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica Regular

No contexto das condições de ensino e aprendizagem em que os surdos estiveram envolvidos na educação básica regular, foi observado:

Informante B 1999 F:
● “Então, eu comecei a estudar na escola X, é uma escola particular só para surdos, em BH. Essa escola é muito boa! Ótima! Os professores, ouvintes,

davam aula para nós, surdos, em Libras, e nos obrigavam a falar o alfabeto (A,B,C…) apontando as letras. Era bom. Eu estava acostumada com essa escola porque a comunicação era fácil, igual para os surdos. Eu me sentia muito segura.”

- "Eu me mudei para uma escola inclusiva, com surdos e ouvintes, e eu não me acostumei, porque os professores escreviam no quadro e de costas diziam coisas que eu não podia entender."
- "Os professores e os alunos não sabiam Libras. A comunicação era uma barreira."
- “Eu, por exemplo, tinha medo de escrever em português as respostas ou de explicar em português, uma língua que não conheço bem todo o vocabulário.”

Informante A 1999 M: (Formulário)

- "Não foi fácil, pois nunca tive intérprete de Libras, precisei fazer várias aulas de reforço (Aula Particular) todos os dias até completar o 3º ano médio. Porém a escola que eu estudava ensinava muito bem."
- **Como era a relação com os ouvintes na escola?** “Péssimo, pois eu era novinho, não tinha maturidade para essas coisas, só ficava para trás e nunca consegui conviver com os ouvintes.”

Informante J 1998 F:

- "Antes, eu estudava com ouvintes e era a única aluna surda. E não havia intérpretes de Libras. Não tinha instrutor, não tinha nenhum surdo, nada."
- "Na escola nova, reconheço que a Libras foi muito importante para o meu

desenvolvimento."

- “Alguns professores também eram mais pacientes, outros, mais preconceituosos. Já sofri muito bullying na escola.”

Informante D 1993 F: (Formulário)

- “eu comecei estudar escola fundamental não tinha inclusão também não tinha intérprete depois formei e estudei outra escola tem inclusão e tem intérprete. tem quatro professores me ajuda muito aprendi história, arte, filosofia , ciência e outras matérias estão difícil porque falta intérprete prejuízo pra mim.”

Informante C 1993 M: (Formulário)

- “Era um ensino somente em libras.”
- “Na escola que eu estudava (ensino fundamental) eram os professores eram excelentes. E no ensino médio os intérpretes eram razoáveis.”
- “O ambiente na escola (ensino fundamental) era muito bem acolhedor. O que motivava era o ótimo convívio com os colegas e professores.”

Informante T 1993 F:

- “Eu estudei em duas escolas, uma no ensino fundamental e outra no ensino médio. Na escola em que estudei o ensino fundamental, era uma turma só de surdos, o professor era ouvinte, mas, sabia Libras e ensinava todo o conteúdo em Língua de Sinais. Na escola também havia instrutor, psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros profissionais. Quando eu era pequena e entrei

nessa escola, tinha muita dificuldade. Eu via os surdos se comunicando em Libras, mas eu não entendia nada, porque eu não sabia. Aos poucos eu fui observando, aprendendo os sinais e aprendendo o português escrito e fazendo associações."

- "Já no ensino médio era uma escola inclusiva. Muito diferente! Eu fiquei assustada. Na escola inclusive tinha alunos ouvintes e intérprete de Libras. Eu perdia a atenção constantemente, pois, estava acostumada com a outra escola e seu método de ensino direto em Língua de Sinais."
- "A escola inclusiva era muito mais difícil para mim. Eu era ignorada pelo professor, tinha barreiras de comunicação. Se não houvesse intérprete, seria muito difícil ter acesso às informações. A gente perde muito do conteúdo das disciplinas, diferente da escola bilíngue em que, o conteúdo, é ministrado em Língua de Sinais e os surdos podem tirar as suas dúvidas na primeira língua."

Os relatos dos participantes oferecem informações valiosas sobre suas experiências educacionais. Nas escolas que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de comunicação, os participantes expressaram sentimentos de segurança e satisfação, avaliando essas instituições por meio de apreciações positivas de valorização, incluindo elementos de gradação, como "muito boas" e "ótimas". Destacaram a importância da facilidade de comunicação e do ambiente acolhedor, como evidenciado pela Informante J 1998 F ao afirmar: "Reconheço que a Libras foi muito importante para o meu desenvolvimento", e pelo Informante C 1993 M: "O ambiente na escola era muito bem acolhedor. O que motivava era o ótimo convívio com os colegas e professores".

Contudo, nas escolas inclusivas, onde surdos e ouvintes compartilhavam o mesmo espaço, os participantes enfrentaram desafios significativos. A falta de comunicação efetiva em Libras e as barreiras de compreensão geraram sentimentos de "medo", "insegurança" e "dificuldade", como evidenciados pela Informante T 1993 F: "A escola inclusiva era muito mais difícil para mim", e Informante B 1999 F: "Os professores e os alunos não sabiam Libras. A comunicação era uma barreira.", e Informante T 1993 F: "Já no ensino médio era uma escola inclusiva. Muito diferente! Eu fiquei assustada".

Alguns participantes relataram sentir-se "ignorados" pelos professores e enfrentaram situações de bullying, refletindo um ambiente desfavorável para o aprendizado e o desenvolvimento, conforme relatado pela Informante J 1998 F ao mencionar: "Alguns professores também eram mais pacientes, outros, mais preconceituosos. Já sofri muito bullying na escola", e pela Informante T 1993 F: "Eu era ignorada pelo professor, tinha barreiras de comunicação".

Considerando que esses alunos estiveram inseridos na escola após a vigência de algumas leis, que datam do período pós-anos 2000, quando já havia o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o direito ao intérprete de Libras em sala de aula, a análise das condições de ensino e aprendizagem que esses surdos enfrentaram revela uma série de desafios.

O Informante A 1999 M, compartilha sua experiência na escola, destacando a qualidade de ensino, mas expressa sentimentos negativos em relação à ausência de intérprete de Libras. Ele relata: "Não foi fácil, pois nunca tive intérprete de Libras, precisei fazer várias aulas de reforço (Aula Particular) todos os dias até completar o 3º ano médio. Porém a escola que eu estudava ensinava muito bem".

A Informante J, em 1998, manifesta um julgamento desfavorável ao mencionar a falta de intérpretes de Libras como um obstáculo significativo para sua inclusão e acessibilidade: “Era a única aluna surda. E não havia intérpretes de Libras”.

No caso da Informante D 1993 F, ao abordar a transição de uma escola sem inclusão ou intérpretes para outra que oferecia esses recursos, expressa apreciação em relação à segunda escola: “Eu comecei a estudar na escola fundamental, não tinha inclusão e também não tinha intérprete. Depois, mudei para outra escola que tem inclusão e tem intérprete. Tem quatro professores que me ajudam muito.” Entretanto, aponta uma apreciação negativa ao mencionar as dificuldades em outras matérias, devido à falta de intérpretes: “Outras matérias estão difíceis porque falta intérprete, prejuízo pra mim.” Aqui, há uma gradação ao expressar uma apreciação positiva da segunda escola, seguida de uma apreciação negativa das dificuldades.

A Informante T em 1993 F, ao comparar uma escola bilíngue com uma inclusiva, revela uma apreciação positiva da primeira em relação ao conteúdo ministrado em Língua de Sinais. Ela ressalta as dificuldades na escola inclusiva, expressando um julgamento negativo e indicando uma gradação ao mencionar a

perda de conteúdo e as barreiras de comunicação sem a presença do intérprete: “A gente perde muito do conteúdo das disciplinas, diferente da escola bilíngue em que o conteúdo é ministrado em Língua de Sinais, e os surdos podem tirar as suas dúvidas na primeira língua”. Nesse contexto, há uma apreciação positiva da escola bilíngue, seguida por um julgamento negativo da escola inclusiva, destacando as dificuldades.

No relato da Informante B 1999 F: “Então, eu comecei a estudar na escola X, é uma escola particular só para surdos, em BH. Essa escola é muito boa! Ótima! Os professores, ouvintes, davam aula para nós, surdos, em Libras, e nos obrigavam a falar o alfabeto (A,B,C…) apontando as letras”. Embora ela aprecie positivamente a escola particular exclusiva para surdos como "muito boa! Ótima!", há uma contradição ao mencionar que, apesar de os professores serem ouvintes e ensinarem em Libras, adotavam o método oralista, obrigando os alunos surdos a praticarem o alfabeto oralmente. Essa dualidade revela a complexidade das experiências educacionais, indicando que, mesmo em contextos específicos para surdos, abordagens pedagógicas distintas podem coexistir, impactando a percepção dos alunos sobre a eficácia da comunicação e do ensino.

Nos depoimentos dos informantes, algumas temáticas emergiram de forma consistente. Primeiramente, a ausência de intérpretes de Libras foi ressaltada repetidamente, sendo mencionada por A 1999 M, J 1998 F e D 1993 F. Em segundo plano, destaca-se a transição entre diferentes tipos de instituições educacionais, sobretudo a mudança de ambientes exclusivos para surdos para escolas inclusivas, experiência compartilhada por B 1999 F e T 1993 F. Por fim, as dificuldades de comunicação, como a escassez de professores proficientes em Libras e as barreiras na interação com ouvintes, foram recorrentes ao longo dos relatos. Esses elementos evidenciam desafios sistemáticos enfrentados pelos surdos em seu percurso educacional.

Os relatos dos participantes indicam que as práticas mais positivas e satisfatórias ocorreram em ambientes que adotaram o bilinguismo, dando prioridade ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação. Ambientes onde a Libras era valorizada e utilizada como principal ferramenta de ensino e comunicação proporcionaram uma experiência mais acolhedora e inclusiva para os surdos. Isso é evidenciado pelos relatos que destacam escolas onde o

ensino era ministrado em Libras, com professores fluentes na língua de sinais, e onde os surdos se sentiam mais seguros e integrados. Portanto, o bilinguismo e a valorização da Libras emergem como elementos fundamentais para garantir uma educação mais acessível e de qualidade para os surdos.

4.2 Métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos utilizados

Em relação aos métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos, foi observado que:

Informante B 1999 F:
• Então eu dei uma pausa nos estudos, porque eu não conseguia me acostumar. Eu gostava da outra escola. E estava acostumada com o modelo de ensino onde o grupo de alunos era todo de surdos, o professor sabia Libras e ensinava em Libras. E quando mudei de escola foi diferente. • "o material era o mesmo que era dado aos ouvintes."

Informante A 1999 M: (Formulário)
• Não havia adaptação. Eu fazia tudo igual como os ouvintes.”

Informante J 1998 F:
• "Anteriormente, na escola, nunca haviam feito qualquer adaptação dos materiais, e nem havia intérprete." • “O professor explicava de forma muito rápida. E eu precisava sempre estar pedindo que ele falasse de frente para mim. E ele concordava, porém, pelo

hábito de fazer explicações escrevendo no quadro, ele se esquecia de mim, então eu perdia muito conteúdo. E no momento da prova, eu não tinha conhecimento para responder as questões, pois não tinha aprendido o conteúdo, e alguns colegas da sala acabavam por me ajudar.”

- "No ensino fundamental foi diferente do ensino médio. No ensino médio, em que alguns professores aceitavam e outros não (fazer as adaptações), os professores que aceitavam faziam as adaptações das atividades escondido."
- “Então eu demorei para me comunicar, pois, o professor falava de costas para a turma enquanto escrevia no quadro, e eu, sem ouvir nada. Porém, o professor acreditava que eu podia compreender, pois, sabia fazer leitura labial e ele pensava que eu poderia ter algum resquício auditivo, mas eu não ouvia nada.”
- “O atraso também ocorreu porque eu não tinha um bom professor de Libras. Ele era muito repetitivo e não passava atividades adequadas ao ensino. Depois tive outro professor, que fazia adaptações de materiais para mim, mas, por exemplo, português, matemática…eu não entendia nada, pois estava muito defasada. Eu sentia que precisava aprender Libras primeiro.”
- “Alguns professores fizeram as adequações e eu aprendi, porém, alguns professores não fizeram as adaptações. Eu fiquei sem saber e no momento da prova fui mal. Depois disso eu pedi, por favor, para que os professores fizessem adaptações. E, novamente, alguns aceitaram e outros não. Então eu reclamei na diretoria e conversei para que todos os materiais fossem adaptados para mim, e a diretoria questionou o motivo. O intérprete de Libras explicou com detalhes sobre as minhas especificidades, minha defasagem e meus direitos. Então eles concordaram. mas, se não tivessem aceitado eu teria um conteúdo igual ao dos ouvintes.”

Informante D 1993 F: (Formulário)

- “material nunca adaptado igual ouvintes e surdas.”
- “eu comecei estudar escola fundamental não tinha inclusão também não tinha intérprete”
- “ (a escola bilingue) é importante porque bilíngue escola e libras juntos aprender portugues”

Informante C 1993 M: (Formulário)

- “Sim. Era excelente” **(Havia materiais didáticos adequados/adaptados? como você os avalia?)**
- “Pra mim tanto faz. Mas para a comunidade surda deveria ser exclusivamente utilizando a libras, por exemplo na prova dever ter o significado de algo. Por exemplo: Proibido transitar na via, pois o surdo não entende a frase. Deveria ser assim: proibido transitar (andar) na via (rua). Pois assim eles conseguem compreender a complexidade.”
- “não tenho dificuldade com a língua portuguesa.”

Informante T 1993 F:

- “Muitos surdos não gostam de ler, não gostam de livros. E isso acontece porque, na verdade, faltam materiais adequados para o ensino dos surdos.”
- “Entre a escola inclusiva e a escola bilíngue, com a minha experiência de aluna nas duas modalidades, eu prefiro a escola bilíngue. Eles já estão preparados para educar surdos, há empatia e o ensino em Língua de Sinais é melhor porque há menos interferências e é mais claro, mas, o intérprete na escola inclusiva também é ótimo.”

Uma constatação presente nos depoimentos é a escassez de adaptação e/ou adequação de materiais para atender às necessidades específicas dos surdos. O Informante A 1999 M destaca que "não havia adaptação" em seu ambiente educacional, e a Informante B 1999 F afirma que "o material era o mesmo que era dado aos ouvintes". Essa observação é reforçada por outros relatos, como o da Informante D 1993 F, que enfatiza que o "material nunca era adaptado igual para ouvintes e surdos". A única exceção a essa tendência é o Informante C 1993 M, que expressa apreciação positiva ao afirmar: "Sim. Era excelente", referindo-se aos materiais adaptados em sua escola que utilizava o método bilíngue de ensino. Ele também faz um julgamento positivo ao afirmar “não tenho dificuldade com a língua portuguesa”.

Outra questão crítica abordada diz respeito à qualidade da comunicação e da instrução recebida. A Informante J 1998 F relata que "O professor explicava de forma muito rápida", expressando uma apreciação negativa, devido às dificuldades em acompanhar as explicações dos professores e ao sentimento de ser frequentemente deixada de lado. Como resultado, a mesma informante também emite um julgamento negativo ao afirmar: "no momento da prova, eu não tinha conhecimento para responder às questões, pois não tinha aprendido o conteúdo".

A Informante T 1993 F destaca a ausência de materiais adequados como um dos motivos pelos quais "muitos surdos não gostam de ler, não gostam de livros", expressando uma atitude negativa (afeto) em relação à leitura na comunidade surda e indicando uma aversão ou desinteresse emocional pela atividade.

Algumas das consequências decorrentes da não aprendizagem do conteúdo são destacadas pela Informante J 1998 F, ao afirmar que**:** “O atraso também ocorreu porque eu não tinha um bom professor de Libras”, expressando, assim, uma apreciação negativa e julgamento negativo sobre o professor ao dizer que “Ele era muito repetitivo e não passava atividades adequadas ao ensino”. A informante ainda diz: “Depois tive outro professor, que fazia adaptações de materiais para mim, mas, por exemplo, português, matemática…eu não entendia nada, pois estava muito defasada. Eu sentia que precisava aprender Libras primeiro”. A informante avalia que, mesmo após ter um bom professor que realizava adaptações, isso não foi suficiente para superar as dificuldades enfrentadas. Ela destaca que, apesar dos

esforços do professor, houve um atraso significativo em seu aprendizado, o que evidencia a complexidade das barreiras educacionais enfrentadas pelos surdos. Nesse contexto, ela valoriza a Libras por meio de expressões de afeto, reconhecendo sua importância como ferramenta essencial para seu desenvolvimento completo. Essa apreciação pela Libras reflete a compreensão da informante sobre a necessidade de dominar essa língua para uma educação inclusiva e eficaz.

A questão da desistência escolar também é identificada no relato da Informante B 1999 F, que relata: "Então eu dei uma pausa nos estudos, porque eu não conseguia me acostumar. Eu gostava da outra escola. E estava acostumada com o modelo de ensino onde o grupo de alunos era todo de surdos, o professor sabia Libras e ensinava em Libras". Nesse contexto, a informante faz um julgamento ao expressar que não conseguia se acostumar, evidenciando um afeto positivo em relação à sua primeira escola, que era exclusiva para surdos. A preferência por um ambiente que atendesse às suas necessidades específicas demonstra a importância do suporte adequado para o desenvolvimento educacional de estudantes surdos.

A apreciação positiva sobre a escola bilíngue é novamente evidenciada no relato da Informante T 1993 F: "Entre a escola inclusiva e a escola bilíngue, com a minha experiência de aluna nas duas modalidades, eu prefiro a escola bilíngue. Eles já estão preparados para educar surdos, há empatia e o ensino em Língua de Sinais é melhor porque há menos interferências e é mais claro, mas, o intérprete na escola inclusiva também é ótimo".

Em suma, os depoimentos refletem uma preocupação recorrente com a escassez de adaptação de materiais educacionais para atender às necessidades específicas dos surdos. As experiências compartilhadas evidenciam desafios no acesso a uma educação inclusiva e adequada, com consequências diretas na compreensão do conteúdo, na qualidade da instrução recebida e, em alguns casos, na decisão de interromper os estudos. A valorização do ensino bilíngue e da Língua de Sinais, juntamente com as críticas à falta de preparo de alguns professores, destaca a importância de abordagens pedagógicas apropriadas às particularidades dos alunos surdos.

4.3 Desafios e Estratégias na Aquisição da Língua Portuguesa por Surdos

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos surdos e às estratégias empregadas para superar essas limitações e dominar a língua portuguesa, encontramos o seguinte nos relatos coletados:

Informante B 1999 F:
• "Minha maior dificuldade (apreciação de complexidade) era a comunicação com os ouvintes, porque às vezes era um pouco chato (reação) para mim não saber se o ouvinte realmente entendeu o que eu estava dizendo ou se a conversa se perdeu." • "Sim, a primeira vez que aprendi português foi em contato com o meu primo. Ele me ensinou, há muito tempo, porque eu escrevia muito errado." • "As estratégias que utilizo para aprender português são: por exemplo, gosto de pegar revistas para ver o texto, a estrutura das frases, analisar os verbos, e aprender como eles estão conjugados, como foi estruturada a frase. Também observo as legendas na televisão, sem me preocupar com a imagem, apenas foco na legenda, aprendendo a estrutura das frases, como as palavras estão organizadas. É isso. Também amo ver séries sobre investigações e crimes." • “Eu amo muito ler livros, mas, se às vezes há algum texto muito complexo que eu não consigo entender, eu troco por outro em que há um português mais compreensível, mais básico, para que eu possa entender.”

Informante A 1999 M: (Formulário)
• "A estratégia que eu uso é conviver com pessoas ouvintes que têm

compreensão da dificuldade do surdo, ter muita paciência na hora de estudar e ser otimista. Aí é possível ampliar o conhecimento do português."

- "Os professores. Sentia muito bem relacionar com eles e aprendi bastante com eles."

Informante J 1998 F:

- “Então eu vivia perguntando o significado das palavras e me esforçando para compreender a estrutura do português e escrever melhor.”
- “Neste momento, eu tinha muito mais interesse no português para poder me comunicar com os ouvintes. E eu achava que os surdos também poderiam compreender o português, mas, quando eu escrevia para eles, eles não entendiam.”
- “Eu aprendi o português mais fora da escola do que dentro. Pesquisando e estudando por conta própria. Sempre tive o hábito de ir à biblioteca, pegar livros para ler… e aprender as palavras em contexto.”
- “Hoje a minha mãe e a minha irmã me elogiam e dizem que escrevo muito bem. Muito do que eu sei hoje eu aprendi sozinha.”

Informante D 1993 F: (Formulário)

- “É muito difícil comunicar hospital , banco, pessoas na rua e ver labial muito difícil por causa mal acostumar.”
- “antes não tinha Libras pq colegas não aprendem inclusão só escrever

caderno ou mímica.”

- “eu gosto netflix tinha legendado aprendi novas palavras. É difícil português pra mim porque eu uso primeira língua Libras segunda portuguesa porque eu atrasei idade aprendi português. porque alguns lugares não tinha acessibilidade Libras para surdas por causa como comunicar pessoas só sabe português às vezes eu escrevi meu jeito palavra diferente elas não entendem.”
- “Sempre fiz estratégia quando palavra nova pesquisa dicionário, google , perguntar pessoas.”
- “Tem vários tipos surdas por exemplo DA é mais fácil aprender português mais rápido mas diferente surda é mais difícil aprender português porque muito atrasado. algumas pessoas surdas não conseguem escrever português porque elas acostumam gramática principal sempre videochamada é mais fácil conversar, por causa algumas surdas tem vergonha escrever português. também eu senti bem hoje por que meu passado tem muito prejuízo aprender atrasado importante ajudar outras pessoas surdas até hoje.”

Informante C 1993 M: (Formulário)

- “Compreender o que as pessoas estavam dizendo.” **(Qual o principal desafio do seu cotidiano?)**
- Posso te dizer, que eu nunca tive dificuldade em aprender a língua portuguesa.

Informante T 1993 F:

- “Quando eu tive o primeiro contato com o livro “A turma da mônica”,

despertou muito o meu interesse em saber o significado das palavras desconhecidas. E nesse processo eu aprendi muito e desenvolvi o português, de modo que, quando eu estava na faculdade, a leitura já não era tão densa."

- "Na faculdade eu costumava me sentir sozinha, isolada, não tinha nenhum contato. Só me comunicava com o intérprete de Libras. Me recordo de um trabalho na faculdade em que o professor pediu para formar grupos e nenhum grupo queria me aceitar. Eu até solicitei para entrar nos grupos, mas eles não queriam. Então eu fui até o professor e ele me inseriu em um grupo. Os alunos achavam que eu iria prejudicar o grupo e, quando começamos a fazer o trabalho juntos, eles perceberam que estavam enganados e até pediram desculpas pela falta de conhecimento."

Entre as dificuldades relatadas pelos surdos, algumas se destacam para análise. A Informante B 1999 F mencionou: "Minha maior dificuldade era a comunicação com os ouvintes, porque às vezes era um pouco chato para mim não saber se o ouvinte realmente entendeu o que eu estava dizendo ou se a conversa se perdeu". A Informante realiza uma apreciação de complexidade ao empregar a expressão "minha maior dificuldade", na qual o termo "maior" é utilizado para enfatizar a magnitude do desafio que ela enfrenta na comunicação com os ouvintes. Essa escolha lexical ressalta a importância e o impacto significativo que essa dificuldade tem em sua vida cotidiana, destacando-a como um ponto crítico em suas interações. Quanto às estratégias utilizadas, ela relatou: "As estratégias que utilizo para aprender português são: por exemplo, gosto de pegar revistas para ver o texto, a estrutura das frases, analisar os verbos, e aprender como eles estão conjugados, como foi estruturada a frase. Também observo as legendas na televisão, sem me preocupar com a imagem, apenas foco na legenda, aprendendo a estrutura das frases, como as palavras estão organizadas. É isso. Também amo ver séries sobre investigações e crimes".

As estratégias utilizadas são expressas com palavras que denotam afeto positivo, como "gosto" e "amo". A informante também compartilhou: "Eu amo muito ler livros, mas, se às vezes há algum texto muito complexo que eu não consigo entender, eu troco por outro em que há um português mais compreensível, mais

básico, para que eu possa entender." Essa declaração reflete uma conexão emocional e positiva com a prática da leitura, evidenciando seu amor pela atividade e a disposição para adaptar suas escolhas de leitura para garantir uma compreensão mais eficaz.

A Informante D 1993 F relata: “eu gosto netflix tinha legendado aprendi novas palavras. É difícil português pra mim porque eu uso primeira língua Libras segunda portuguesa porque eu atrasei idade aprendi português”. Nesse trecho, a informante expressa uma apreciação de complexidade ao afirmar sua dificuldade com o português, reconhecendo os desafios que enfrenta ao utilizar uma segunda língua. Além disso, manifesta afeto ao escolher a palavra "gosto" ao se referir à estratégia de assistir a Netflix legendado para aprender português, demonstrando seu apreço por essa estratégia de aprendizado.

A informante também relatou que “algumas surdas tem vergonha escrever português. também eu senti bem hoje por que meu passado tem muito prejuízo aprender atrasado importante ajudar outras pessoas surdas até hoje”. Nesta parte, suas palavras denotam afeto quando ela menciona a vergonha associada à escrita em português por algumas pessoas surdas, revelando a complexidade emocional que envolve esse aspecto do aprendizado linguístico. Além disso, ao expressar que se sente bem hoje, apesar do prejuízo em seu aprendizado no passado, a informante faz um julgamento negativo sobre as dificuldades que enfrentou, destacando a importância de ajudar outras pessoas surdas a superarem esses obstáculos até o presente momento.

A Informante T 1993 F expressa uma apreciação positiva ao mencionar a leitura como estratégia para superar as dificuldades com o português escrito. Ela relata: "Quando eu tive o primeiro contato com o livro 'A turma da Mônica', despertou muito o meu interesse em saber o significado das palavras desconhecidas. E nesse processo eu aprendi muito e desenvolvi o português, de modo que, quando eu estava na faculdade, a leitura já não era tão densa”.

Nessa narrativa, a informante destaca a importância da leitura na expansão de seu vocabulário e no desenvolvimento do português. O termo "despertou muito o meu interesse" reflete seu entusiasmo pela leitura como uma ferramenta valiosa para aprimorar suas habilidades linguísticas, resultando em um impacto positivo em sua experiência acadêmica posterior.

Ao analisarmos essas experiências, percebemos que alcançar proficiência na língua portuguesa é uma jornada permeada por desafios e conquistas, que abrangem tanto aspectos negativos quanto positivos. Os relatos demonstram que o aprendizado está intimamente ligado a uma atitude de afeto, em que as estratégias adotadas não só buscam dominar o idioma, mas também refletem o amor, a dedicação e a resiliência envolvidos nesse processo. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos surdos ao aprender o português, há uma motivação que os orienta na busca pela fluência linguística e no pleno desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

4.4 Cumprimento das Leis Educacionais para Surdos: Um Panorama Atual

No que concerne ao cumprimento ou descumprimento das leis atualmente em vigor relacionadas à educação de surdos, os relatos mencionaram:

Informante B 1999 F:
• **“**A minha avaliação sobre os intérpretes de Libras é ótima. Libras proficiente, ótima.” • “A maioria dos surdos não gosta de escolas inclusivas, porque essas escolas mais atrapalham do que ensinam. O ensino com os ouvintes nem sempre é efetivo. Às vezes, num trabalho em grupo, por exemplo, em que sou a única integrante surda, os ouvintes estão discutindo e dando a sua contribuição para o trabalho, e a minha opinião nem sempre é validada, porque nos comunicamos de maneira diferente, e isso não é inclusivo. Por isso eu acho que uma escola só para surdos é melhor.” • “No trabalho, a comunicação com o chefe e os demais funcionários é um pouco difícil. Quando ocorre algum problema, para mim, que sou surda, é desafiador, pois a maioria das pessoas não conhecem a Libras. Por exemplo, se acontece algo no trabalho, um funcionário ouvinte escreve em português para que o surdo possa entender. No entanto, e se o surdo não sabe

português? Como ele vai explicar? Isso é complicado! Quando o surdo pergunta ao funcionário se ele pode explicar novamente, muitas vezes o surdo ainda não entende. Isso é o pior para mim!”

Informante A 1999 M: (Formulário)

- “Eu acredito que deveria ter as provas/atividades adaptadas para os surdos. Principalmente o português… colocar as perguntas bem claras no mesmo contexto da prova dos ouvintes…”
- “Nunca tive intérprete na escola.”
- “Ainda falta muita coisa para melhorar.”
- Aprendi o português desde pequeno, considero extremamente importante porque estamos no Brasil isso significa que temos que aprender a língua portuguesa pois somos brasileiros, e depois a língua de sinais apenas para conviver com o grupo de pessoas e facilitar a compreensão.

Informante J 1998 F:

- "Então eu procurei a direção da escola e propus que retirassem a língua inglesa, que eu já não gostava, e substituíssem pelo ensino da Libras."
- Seria fácil se houvesse mais acessibilidade, mas, infelizmente, muitos surdos ainda não sabem fazer leitura labial, precisam de um intérprete para estar o tempo todo mediando a comunicação no supermercado, hospital e outros locais.
- “Os principais desafios era tentar fazer a leitura labial em pessoas que falavam muito rápido, quando eu tinha que ir sozinha ao médico e tinha

muitos termos que eu não conhecia o significado, além da dificuldade em me comunicar com o médico, da dependência de um intérprete para ir a determinados locais, como ao banco, por exemplo, ou até mesmo de precisar solicitar a minha mãe para me acompanhar a esses locais para me ajudar e a mediar a comunicação, já que com ela já estou acostumada a fazer a leitura labial, mas, geralmente, eu estou sempre sozinha, porque não gosto de estar dependendo dos outros e eu sei que ter essa autonomia é muito importante para o meu futuro, e espero que, futuramente, esses locais possam ser mais acessíveis, com intérpretes de Libras, pois, infelizmente hoje ainda não há, e ainda é muito difícil para os surdos se comunicarem com as pessoas."

- "Quando recebo alguma mensagem de texto que contém algumas palavras que eu não conheço, eu pesquiso no Google o significado para aprender e, se estou conversando com algum ouvinte que me diz algum termo que desconheço, eu nunca finjo que estou entendendo para que o ouvinte pense que eu "sei tudo". Eu peço desculpas, falo que não conheço a palavra e vou pesquisar. Às vezes eu percebo que, quando isso ocorre, os ouvintes tendem a escrever num papel e também anotam o significado. Eu aprendo muito com isto. São algumas das estratégias que utilizo no meu dia a dia."
- "Eu sonho com uma escola bilíngue para surdos, onde todos os professores saibam Libras, para que não precise de mediação ou interferência na comunicação com os alunos. A inclusão é muito importante, por isso, em segundo lugar, sonho com que todos os ouvintes saibam se comunicar em Libras."
- "Também tenho expectativa de futuramente ter mais profissionais, intérpretes de Libras com ética, que façam uma tradução completa quando sinalizamos, pois, acontece, constantemente, da nossa fala ser resumida e as nossas dúvidas não serem sanadas por isto. Por isso eu espero mais respeito dos profissionais. Também espero que nenhum surdo se sinta isolado dentro da própria família, que não haja barreiras na comunicação entre pais e filhos, pois, assim, muitos problemas, como a depressão, por exemplo, podem ser evitados."

Informante D 1993 F: (Formulário)
• “Alguns professores não tinha aprender Libras porque não tinha inclusão na escola.” • “sempre reclamar intérprete trocar vários bom ou ruim as vezes Libras não está bom prejuízo alunas surdas”

Informante C 1993 M: (Formulário)
• “Atualmente, eu não tenho ótima expectativa. Pois o problema são crônicos. E demanda tempo para se adaptar. Mas em um futuro não distante, creio que terá amenizado o impacto negativo.”

Informante T 1993 F:
• “A minha opinião sobre a escola inclusiva é que ela não é completamente ruim, mas, falta acessibilidade, intérpretes capacitados e atenção às especificidades dos surdos que, muitas vezes, não sabem português, pois, geralmente os professores ouvintes acreditam que os alunos surdos são iguais aos ouvintes, e não são. Na primeira escola eles já estavam preparados. Tinha um método de ensino mais adequado para os surdos no ensino da gramática, do português…Era bem diferente!” • “Na minha opinião, o modelo da escola bilíngue é bem melhor! Eu sentia falta apenas de ter mais literatura, incentivo à leitura.” • “A escola inclusiva é ainda mais confusa. Eles entregam para o aluno textos super complexos e esperam que os alunos surdos consigam estruturar a

resposta no mesmo nível de formalidade dos textos, e eu acredito que poderia ser um pouco diferente, mas, os dois modelos de escolas apresentam falhas.”

- “E também houve um período, no terceiro ano do ensino médio, em que tivemos muitas trocas de intérpretes. E em alguns momentos, sequer havia intérpretes. Por isso muitos surdos saíram da escola. Foi uma fase muito difícil. Eu não queria deixar de estudar, então, troquei para o turno da noite, pois, havia intérprete e era uma excelente profissional. O único problema era o professor que estava sempre me ignorando e, quando eu tinha alguma dúvida, às vezes ele aceitava que eu perguntasse e, às vezes, não. Na faculdade aconteceu a mesma coisa. Tive professores que simplesmente me ignoravam em sala de aula. Falta muito acesso à informação, instruir os professores sobre a cultura dos surdos, ou, até mesmo um curso de Libras, não sei, pois, é um problema.”
- “Sei que há muitos intérpretes que são formados, que cursaram Letras Libras, entre outros cursos. Mas, há também outros intérpretes, que fazem cursos muito básicos e já vão atuar como intérpretes e, não sendo fluentes em Libras, prejudicam os surdos.”
- “Quando eu tive um intérprete que não era fluente, conversei com a Coordenação, expliquei o contexto e pedi para trocar, mas, a Coordenação afirmou que o profissional tinha formação, apresentou os diplomas e foi aprovado numa banca de avaliação. E ele permaneceu. É complicado porque, muitos profissionais, têm certificados, mas, não têm domínio e continuam atuando.”

No que concerne ao cumprimento das leis vigentes relacionadas à educação de surdos, foram selecionados trechos recorrentes que abordam esse tópico, proporcionando uma análise abrangente sobre a conformidade com as normativas estabelecidas.

Quando observamos a escola inclusiva sob a perspectiva dos informantes, é possível identificar atitudes expressas por palavras que demonstram afeto e julgamento negativo. A Informante B 1999 F, ao afirmar que “A maioria dos surdos

não gosta de escolas inclusivas, porque essas escolas mais atrapalham do que ensinam", revela um afeto desfavorável, indicando um impacto prejudicial percebido nesse tipo de ambiente educacional. A expressão "atrapalham mais do que ensinam" reflete um julgamento negativo sobre a eficácia das escolas inclusivas para surdos.

A Informante T 1993 F, ao abordar sua opinião sobre a escola inclusiva, acrescenta nuances à sua avaliação: "A minha opinião sobre a escola inclusiva é que ela não é completamente ruim, mas, falta acessibilidade, intérpretes capacitados e atenção às especificidades dos surdos que, muitas vezes, não sabem português". Ela reconhece que a escola não é completamente ruim, mas destaca lacunas importantes e acrescentou: "A escola inclusiva é ainda mais confusa. Eles entregam para o aluno textos super complexos e esperam que os alunos surdos consigam estruturar a resposta no mesmo nível de formalidade dos textos, e eu acredito que poderia ser um pouco diferente, mas, os dois modelos de escolas apresentam falhas". Ao mencionar a entrega de textos complexos e expressar a crença de que "poderia ser um pouco diferente", ela emite um julgamento negativo sutil, sugerindo a insatisfação com o atual estado das escolas inclusivas.

No que diz respeito à atuação e à proficiência dos intérpretes de Libras, foram compartilhados diversos relatos pelos informantes. O Informante A 1999 M expressou: "Nunca tive intérprete na escola", evidenciando uma lacuna na acessibilidade educacional para ele. A Informante J 1998 F fez um relato de atitude de julgamento: "tenho expectativa de futuramente ter mais profissionais, intérpretes de Libras com ética, que façam uma tradução completa quando sinalizamos, pois, acontece, constantemente, da nossa fala ser resumida e as nossas dúvidas não serem sanadas por isto". A Informante D 1993 F expressou uma apreciação negativa sobre a frequente troca dos profissionais intérpretes de Libras, destacando os prejuízos na descontinuidade do profissional. Ela mencionou: "sempre reclamar intérprete trocar vários bom ou ruim as vezes Libras não está bom prejuízo alunas surdas". A Informante T 1993 F também abordou a disparidade na formação dos intérpretes, observando que alguns não são fluentes em Libras e acabam prejudicando os surdos, mesmo possuindo certificados. Ela relatou: "Sei que há muitos intérpretes que são formados, que cursaram Letras Libras, entre outros cursos. Mas, há também outros intérpretes, que fazem cursos muito básicos e já vão atuar como intérpretes e, não sendo fluentes em Libras, prejudicam os surdos". "É

complicado porque, muitos profissionais, têm certificados, mas, não têm domínio e continuam atuando”.

O Informante A 1999 M expressou a necessidade de adaptações nos materiais didáticos, afirmando: “Eu acredito que deveria ter as provas/atividades adaptadas para os surdos. Principalmente o português… colocar as perguntas bem claras no mesmo contexto da prova dos ouvintes…” Essa observação destaca a importância de tornar as avaliações acessíveis, garantindo que as perguntas estejam formuladas de maneira clara e contextualizada, proporcionando igualdade de condições para os alunos surdos durante os exames.

Com relação às línguas, o Informante A 1999 M destaca a importância do aprendizado da língua portuguesa, enfatizando que **“**estamos no Brasil isso significa que temos que aprender a língua portuguesa pois somos brasileiros, e depois a língua de sinais apenas para conviver com o grupo de pessoas e facilitar a compreensão”. Essa visão se destaca das outras, pois, nesse contexto, o indivíduo percebe a Libras como destinada exclusivamente ao convívio social.

A autonomia no uso da língua portuguesa é destacada pela Informante J 1998 F, que ressalta sua preferência por estar sozinha, enfatizando a importância da independência para seu futuro: **“**geralmente, eu estou sempre sozinha, porque não gosto de estar dependendo dos outros e eu sei que ter essa autonomia é muito importante para o meu futuro, e espero que, futuramente, esses locais possam ser mais acessíveis, com intérpretes de Libras, pois, infelizmente hoje ainda não há, e ainda é muito difícil para os surdos se comunicarem com as pessoas”.

Quanto às expectativas futuras em relação à educação linguística, o Informante C 1993 M manifesta uma atitude de apreciação negativa, indicando que: “Atualmente, eu não tenho ótima expectativa. Pois o problema são crônicos. E demanda tempo para se adaptar. Mas em um futuro não distante, creio que terá amenizado o impacto negativo”.

A preferência pela escola bilíngue é evidenciada pela Informante T 1993 F, que considera esse modelo melhor, embora aponte a falta de literatura e incentivo à leitura como áreas a serem aprimoradas: “Na minha opinião, o modelo da escola bilíngue é bem melhor! Eu sentia falta apenas de ter mais literatura, incentivo à leitura”.

Os relatos dos informantes apontam indícios de potenciais descumprimentos das leis relacionadas à educação de surdos no Brasil. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras, parece não ser totalmente observada, conforme evidenciado pelos relatos que destacam a escassez de intérpretes qualificados e as dificuldades de comunicação enfrentadas pelos surdos em ambientes educacionais. Essa constatação sugere um não cumprimento da legislação destinada a garantir acessibilidade linguística para a comunidade surda.

Da mesma forma, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, enfrenta desafios práticos, conforme indicado pelos relatos que apontam a disparidade na formação e qualidade dos intérpretes de Libras. A presença de profissionais não fluentes compromete a eficácia da comunicação, sugerindo possíveis falhas na implementação dessa lei.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução nº 2/2001) pode não estar sendo totalmente efetivada, conforme evidenciado pelos relatos sobre as dificuldades encontradas em escolas inclusivas. A falta de acessibilidade, a entrega de textos complexos e a ausência de apoio adequado revelam possíveis lacunas na implementação dessa política, comprometendo a efetiva inclusão educacional dos surdos.

4.5 O Papel da Família na Educação dos Surdos

Em relação à relevância do papel desempenhado pela família e por outros grupos no processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, os relatos abordaram:

Informante B 1999 F:
● "Quando eu era pequena eu sempre estava com a minha família assistindo televisão, e o meu/minha av@, me observando, suspeitou que eu fosse surda." ● "Eu consigo me comunicar com a minha família, porém, não em Libras, e sim

fazendo leitura labial."

- "A influência da família é muito importante para que, no futuro, em uma fase adulta, não tenha que ficar dependente."
- “E a minha mãe, já tendo o meu diagnóstico de surdez, me ensinou, tentou me ensinar, a falar, e eu consegui entender e pronunciar algumas palavras.”

Informante A 1999 M: (Formulário)

- "De maneira bem rígida e com muito amor. Eu tive a educação bem bonita." (mencionando sobre como a família influenciou na educação)

Informante J 1998 F:

- “Por influência do médico, a minha mãe me levou ao fonoaudiólogo para que eu pudesse aprender a falar e fazer leitura labial. Ela não tinha nenhuma informação sobre surdez, intérprete de Libras, Comunidade Surda…Então, ela foi totalmente influenciada pelos profissionais da saúde, ao Método Oralista.”
- Eu ainda não sabia Libras, apenas alguns sinais aleatórios, pois, estava acostumada a me comunicar por leitura labial, afinal, minha mãe sempre exigiu muito de mim.
- “a minha mãe não aceitava a língua de sinais”
- "Ela era muito teimosa e não aceitava. A influência dela era muito forte."
- “A minha mãe não tinha informações sobre o quão importante é um profissional intérprete de Libras. Ela achava que era só uma pessoa ali para ouvir e ajudar.”

- “Me sinto mal, chateada, prejudicada. Às vezes perdi a vontade de estudar e, a minha mãe era quem me motivava a continuar. Eu chorava muito. A minha mãe então percebia o meu sofrimento, também por causa do bullying que eu sofria na escola.”
- "A minha mãe até começou a aprender alguns sinais, mas, ela não sabe muito, até porque, ela tem alguns problemas de saúde, mas, conhece alguns sinais básicos."
- "Eu sempre estava perguntando para a minha mãe, e ela compreendia e me ajudava, pois, desde sempre, sabia que era importante para o meu futuro."
- “Nessa escola tinha intérpretes de Libras que sabiam quais eram os meus direitos, e orientavam os professores sobre os materiais didáticos, contudo, alguns não aceitavam, e entregavam os mesmos materiais dos ouvintes. Os intérpretes conversavam novamente com os professores e pediam que avaliassem os resultados da atividade aplicada, e o professor, então, reconhecia a necessidade de fazer as adequações para que o aprendizado fosse efetivo.”
- “O próprio intérprete percebeu que eu não tinha domínio da língua de sinais, porque eu perdia muitas informações que eram traduzidas. E ele me perguntou se eu queria aprender mais e que, se eu quisesse, iria propor à diretora da escola um dia para focar no ensino da Libras.”

Informante D 1993 F: (Formulário)

- “Eu gosto quatro professores história, arte, ciência, filosofia .... eles sempre me motiva e me desenvolvimento meu aprendizado eu senti bem e feliz.”
- “Minha mãe não aceitava eu ser surda processo quando gente foi no médico minha mãe queria colocar implante aparelho auditivo mas eu não aceito isso depois tempo minha mãe aceitou meu jeito assim.”

Informante C 1993 M: (Formulário)
De que maneira a sua família influenciou na sua educação? ● “Nenhuma.”

Informante T 1993 F:
● “O intérprete de Libras era um pouco falho também. Ele gostava de ficar conversando em Língua de Sinais e deixava de fazer a tradução do conteúdo.” ● “Eu sou muito grata, principalmente ao meu pai, pois ele me ensinou muito! No início, minha mãe não aceitava a Libras. Por isso, me levava ao fonoaudiólogo para aprender a fazer leitura labial e treinar a fala. Eu suportava, pois era criança. Mas, por volta dos meus 15 ou 16 anos, comecei a aprender e a me comunicar apenas em Língua de Sinais. Meu pai aceitou rapidamente, mas minha mãe não. Minha família achava que a Libras não era suficiente, consideravam bobagem, coisa de pessoas loucas. Com o tempo, minha mãe passou a aceitar a Libras, embora nunca tenha aprendido os sinais. Até hoje, ela fala e faz gestos, mímicas para que eu possa compreendê-la melhor. Minha família nunca teve interesse pela Libras. Eles acreditavam que teria sido melhor para mim ter feito um implante coclear.”

No âmbito do aprendizado da língua portuguesa escrita por pessoas surdas, destaco alguns trechos que abordam a influência da família e de outros grupos nesse processo para análise.

A Informante B de 1999 F expressou uma atitude de julgamento ao relatar: "Eu consigo me comunicar com a minha família, porém, não em Libras, e sim

fazendo leitura labial", indicando uma possível falta de valorização da Libras. Ela compartilhou que, mesmo com o diagnóstico de surdez, sua mãe tentou ensiná-la a falar, dizendo: “minha mãe, já tendo o meu diagnóstico de surdez, me ensinou, tentou me ensinar, a falar, e eu consegui entender e pronunciar algumas palavras”.

Contrastando, o Informante A de 1999 M, expressou apreciação positiva e afetuosa sobre a influência familiar em sua educação, descrevendo-a como rígida, mas repleta de amor, ao mencionar: "De maneira bem rígida e com muito amor. Eu tive a educação bem bonita".

Por outro lado, a Informante J, de 1998 F, trouxe à tona uma narrativa desafiadora, evidenciando a resistência de sua mãe à língua de sinais e sua falta de compreensão sobre o papel crucial dos intérpretes de Libras: “a minha mãe não aceitava a língua de sinais”; "Ela era muito teimosa e não aceitava. A influência dela era muito forte”. “A minha mãe não tinha informações sobre o quão importante é um profissional intérprete de Libras. Ela achava que era só uma pessoa ali para ouvir e ajudar”. Além disso, ela compartilhou o impacto emocional do bullying na escola, destacando: “Me sinto mal, chateada, prejudicada. Às vezes perdi a vontade de estudar e, a minha mãe era quem me motivava a continuar. Eu chorava muito. A minha mãe então percebia o meu sofrimento, também por causa do bullying que eu sofria na escola”. A utilização das palavras “mal”, “chateada” e “prejudicada” indica desconforto, descontentamento e prejuízo, sendo, respectivamente, todos os elementos de afeto negativo.

A Informante D, de 1993 F, compartilhou a dificuldade de aceitação da surdez por parte da mãe. Inicialmente, a mãe buscava soluções como implantes auditivos, enquanto a informante preferia aceitar-se como era, mencionando: “Minha mãe não aceitava eu ser surda processo quando gente foi no médico minha mãe queria colocar implante aparelho auditivo mas eu não aceito isso depois tempo minha mãe aceitou meu jeito assim”.

Já a Informante T, de 1993 F, expressou afeto positivo pelo pai por seu papel no aprendizado: “Eu sou muito grata, principalmente ao meu pai, pois ele me ensinou muito!” Ela revelou a resistência inicial da mãe à Libras. Mesmo aceitando-a com o tempo, a mãe nunca aprendeu os sinais, evidenciando uma atitude de julgamento desfavorável em relação à língua de sinais, afirmando: “Minha família achava que a Libras não era suficiente, consideravam bobagem, coisa de pessoas

loucas. Com o tempo, minha mãe passou a aceitar a Libras, embora nunca tenha aprendido os sinais".

Os relatos revelam uma diversidade de influências familiares na educação dos surdos. Alguns mostram um apoio afetuoso e comprometido, enquanto outros evidenciam resistência e falta de compreensão em relação à surdez e à língua de sinais. A presença de atitudes positivas por parte da família pode contribuir para um ambiente educacional mais acolhedor e facilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos surdos. Por outro lado, a falta de aceitação e compreensão pode gerar desafios adicionais, como o enfrentamento de preconceitos e o impacto negativo na autoestima e no bem-estar emocional dos surdos.

Ao abordar a influência dos profissionais intérpretes de Libras na educação, ressaltam-se os seguintes trechos significativos para análise: A Informante J 1998 F destacou positivamente "Nessa escola tinha intérpretes de Libras que sabiam quais eram os meus direitos, e orientavam os professores sobre os materiais didáticos". Esse testemunho ressalta a importância desses profissionais na garantia de direitos e no suporte pedagógico para uma inclusão efetiva. Por outro lado, a Informante T de 1993 F expressou uma apreciação negativa atenuada ao mencionar: "O intérprete de Libras era um pouco falho também. Ele gostava de ficar conversando em Língua de Sinais e deixava de fazer a tradução do conteúdo". Esses relatos evidenciam uma dualidade de experiências na influência dos intérpretes de Libras na educação, destacando tanto aspectos positivos quanto desafios a serem considerados.

Na influência dos professores na educação, destaca-se o testemunho da Informante D, de 1993 F, que expressou afeto positivo ao dizer: "Eu gosto quatro professores história, arte, ciência, filosofia.... eles sempre me motiva e me desenvolvimento meu aprendizado eu senti bem e feliz". Essa atitude positiva de afeto evidencia a importância do papel dos professores no ambiente escolar, não apenas no ensino dos conteúdos curriculares, mas também no estímulo ao aprendizado e no bem-estar dos alunos.

Sobre a influência dos médicos na educação de surdos, conforme relatado pela Informante J 1998 F: "Por influência do médico, a minha mãe me levou ao fonoaudiólogo para que eu pudesse aprender a falar e fazer leitura labial. Ela não tinha nenhuma informação sobre surdez, intérprete de Libras, Comunidade Surda…

Então, ela foi totalmente influenciada pelos profissionais da saúde, ao Método Oralista”.

A análise desse relato evidencia uma orientação direcionada para o Método Oralista, resultante da influência médica. O termo "Por influência do médico" sugere uma tomada de decisão da mãe da informante baseada nas orientações médicas, direcionando-a ao fonoaudiólogo com foco na aprendizagem oral e leitura labial. A falta de conhecimento sobre alternativas, como intérpretes de Libras e a Comunidade Surda, destaca a influência significativa e possivelmente restritiva dos profissionais de saúde. Esse direcionamento unilateral pode impactar as escolhas educacionais, limitando as opções e perspectivas da pessoa surda.

A influência dos familiares, intérpretes de Libras, professores e profissionais de saúde na educação de surdos mostrou-se crucial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. As famílias desempenham um papel fundamental ao oferecer apoio afetuoso, compreensão e aceitação da identidade surda, contribuindo significativamente para o desenvolvimento linguístico e emocional dos surdos. Os intérpretes de Libras desempenham um papel essencial na garantia dos direitos e na facilitação da comunicação efetiva, promovendo a inclusão em ambientes educacionais.

Professores têm a responsabilidade de criar um ambiente estimulante, promover o aprendizado e garantir o bem-estar dos alunos surdos. Além disso, a orientação dos profissionais de saúde pode impactar significativamente as escolhas educacionais, destacando a necessidade de uma abordagem informada e inclusiva. Em conjunto, esses grupos desempenham papéis interligados e complementares, essenciais para garantir uma educação de qualidade e promover o pleno desenvolvimento dos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, meu desejo principal foi criar um espaço onde os membros da comunidade surda pudessem compartilhar suas opiniões, dificuldades e aspirações em relação à educação linguística direcionada a eles. Ao dar destaque ao discurso dessas pessoas, expressando suas avaliações, este trabalho não só registra a realidade atual, mas também se apresenta como um impulsionador de mudanças positivas no sistema educacional. O intuito é promover uma inclusão mais eficaz e satisfatória para os alunos surdos.

Ao iniciar esta pesquisa, estabelecemos objetivos claros com o propósito de compreender as experiências de indivíduos surdos na educação regular brasileira. Por meio de uma abordagem qualitativa embasada na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente no Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003), alcançamos plenamente os objetivos delineados no início da pesquisa.

A análise dos dados nos permitiu compreender como os participantes avaliam suas experiências educacionais e linguísticas. Destacamos os métodos, técnicas, práticas e recursos didáticos que não atenderam às necessidades específicas dos surdos. Através das avaliações expressas pelos participantes, identificamos suas principais dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para superar as limitações e desenvolver conhecimento em língua portuguesa como segunda língua.

Por meio da análise dos discursos, também foi possível identificar possíveis descumprimentos das leis vigentes relacionadas à educação dos surdos. Por fim, os discursos evidenciaram a importância das famílias e de outros grupos no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas, ressaltando a relevância de um ambiente de apoio e compreensão para o desenvolvimento educacional e social desses indivíduos.

Os dados coletados, seja por meio de entrevistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou formulários, revelaram aspectos significativos nas experiências dos seis participantes surdos. As narrativas compartilhadas destacam a importância crucial de um ensino inclusivo e acessível desde as etapas iniciais da educação. Emerge a compreensão de que a presença de intérpretes de Libras, métodos de ensino adaptados e ambientes bilíngues desempenham um papel fundamental no

desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. As diversas abordagens, seja em escolas exclusivas para surdos ou em instituições inclusivas, sublinham a necessidade de ajustes contínuos para assegurar uma educação verdadeiramente eficaz.

Ao realizar uma análise dos depoimentos, torna-se evidente que os participantes atribuem um valor significativo à influência exercida pela família em sua trajetória educacional. O suporte afetivo e a compreensão por parte dos pais são considerados fatores determinantes para superar desafios e estimular a autonomia dos surdos. Em contraste, as estratégias pessoais de aprendizado, mencionadas por alguns participantes, realçam a importância do protagonismo na busca pelo conhecimento.

As avaliações em relação aos membros da família refletem a diversidade de experiências, variando desde relatos de apoio incondicional até desafios e resistência, como evidenciado pelos casos em que as mães resistiam à aceitação da língua de sinais. A compreensão da influência familiar engloba tanto momentos de encorajamento quanto de conflito.

Por outro lado, ao considerar as avaliações dos profissionais envolvidos na educação formal, como professores e intérpretes, emerge uma dualidade de experiências. Alguns participantes destacam positivamente a contribuição desses profissionais, elogiando a motivação proporcionada por professores específicos. Contudo, outros expressam desafios, como intérpretes de Libras que, em alguns casos, não atendem totalmente às necessidades dos surdos ou professores que resistem a adequações. Essa contraposição de avaliações evidencia a complexidade das interações na esfera educacional, onde a influência familiar é permeada por uma gama de experiências emocionais, enquanto as avaliações dos profissionais refletem uma interação dinâmica entre suporte eficaz e desafios a serem superados. Essa análise sublinha a importância de abordagens inclusivas que levem em consideração as diversas perspectivas e necessidades dos surdos no ambiente educacional.

Os informantes, ao compartilharem suas experiências educacionais, ressaltaram as vantagens dos modelos bilíngues para surdos, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é adotada como língua de instrução. A sensação de segurança, facilidade de comunicação e o ambiente acolhedor foram elogiados, como evidenciado pelo relato da Informante B 1999 F, que na escola particular

exclusiva para surdos, afirmou sentir-se "muito segura". O Informante C 1993 M também destacou o ambiente bem acolhedor na escola do ensino fundamental, enfatizando o convívio positivo com colegas e professores. No entanto, alguns informantes compartilharam desafios enfrentados em escolas inclusivas, onde a convivência entre surdos e ouvintes é comum. A falta de intérpretes de Libras, a dificuldade de comunicação e as barreiras de compreensão foram apontadas como obstáculos significativos, gerando sentimentos de medo e insegurança, conforme expresso pela Informante B 1999 F ao relatar que, na escola inclusiva, "os professores e os alunos não sabiam Libras. A comunicação era uma barreira". Da mesma forma, a Informante T 1993 F destacou desafios na escola inclusiva do ensino médio, onde se sentia ignorada pelo professor e enfrentava barreiras de comunicação. Essas experiências destacam a importância de abordagens pedagógicas específicas para atender às diversas necessidades e preferências dos estudantes surdos.

Esta pesquisa enfrentou várias limitações, dentre as quais se destacam o tamanho restrito da amostra e a natureza qualitativa dos dados. Embora muitos participantes tenham se mostrado dispostos a contribuir, o número de entrevistas em Libras teve que ser restrito a apenas três, devido ao tempo prolongado das entrevistas. Os participantes se envolveram profundamente em seus relatos, o que exigiu um processo minucioso e exaustivo de tradução e transcrição dos dados para o português escrito, bem como a necessidade de armazenamento dos discursos em formato de vídeo. A preferência majoritária pela entrevista em Libras, aliada à limitação de três respostas obtidas por meio de formulários, levou à decisão de equilibrar o número de entrevistas realizadas em Libras com aquelas obtidas em português.

Ademais, é relevante destacar que, apesar da amostra reduzida (seis pessoas), os dados coletados apresentam relatos semelhantes. Em outras palavras, os discursos dos participantes estão se repetindo em diversos aspectos, o que sugere uma consistência nas experiências compartilhadas.

As entrevistas em Libras apresentaram desafios específicos durante o processo de tradução e transcrição. A natureza intrínseca da língua de sinais, com suas nuances e expressividade, tornou essencial um cuidadoso tratamento dos dados para garantir a fidedignidade das análises. Além disso, a tradução

interlinguística enfrentou obstáculos devido à falta de equivalência direta entre algumas palavras e expressões em português e Libras. Nesse contexto, foram empregados esforços meticulosos para assegurar a precisão na representação das experiências dos participantes, inclusive mediante a leitura labial sempre que possível, dentro dos limites de habilidade e conhecimento. Essas medidas visaram mitigar as dificuldades inerentes à tradução, destacando a importância de uma abordagem cautelosa em todas as etapas do processo de pesquisa.

Este estudo não se restringe a resumir as experiências dos participantes, mas desempenha um papel fundamental ao aprofundar nossa compreensão das complexidades que a comunidade surda enfrenta no cenário educacional. As histórias compartilhadas pelos participantes servem como reflexo das áreas que precisam ser aprimoradas no sistema educacional. Essas reflexões destacam a necessidade contínua de promover ambientes educacionais inclusivos, adaptados de forma sensível para abraçar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. As implicações práticas derivadas deste estudo apontam para a importância de políticas e práticas educacionais personalizadas, assegurando que cada aluno surdo possa alcançar seu pleno potencial em um ambiente que reconheça e valorize sua singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto-Lei 5626/2005 - **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, edição especial, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2023.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

FREITAS, L. A. G. **A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2018.

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

GOLDFELD, M. **Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2 ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** 3 ed. London: Hodder Education, 2004.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno do Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, p 68-80 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em: 12 ago. 2022.

LANE, H. **A Máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Disponível em: 22 nov. 2021.

Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 4 abr. 2022.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. **Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal.** Disponível em: https://conteudojuridico.com.br/consulta/Vade%20Mecum%20Brasileiro/33664/lei-no-5-016-de-11-de-janeiro-de-2013-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-publicas-educacionais-voltadas-a-educacao-bilingue-para-surdos-a-serem-implantadas-e-implementadas-no-ambito-do-distrito-federal. Acesso em: 4 abr. 2022.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse:** Meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. Introduction. In: **The language of evaluation: Appraisal in English.** New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 1-41.

MENDANHA, P. J. C. **Desenvolvimento da competência leitora e escritora em português como segunda língua por pessoas surdas. 2023.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação de Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2023.

MIRANDA, D. G. A **Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua para os Surdos: análise do uso do Material Didático Digital.** 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação de Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, S. M.. Currículo na educação de surdos: há um padrão?. In: Dayse Garcia Miranda; Luciana Freitas. (Org.). **Educação Para Surdos: Possibilidades e Desafios.** -ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019, v. 1, p. 17-27.

PERLIN, G.; **Histórias de vida surda: Identidades em questão.** Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. 1998. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L.; **Fundamentos de Educação dos Surdos.** 1. ed. Florianópolis: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2006. v. 1. p. 66.

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

QUADROS, R. M. **O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo.** 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SANTIAGO, V.A.A; ANDRADE, C.E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: Libras em estudo: política linguística, ALBRES e GRESPAN NEVES, (orgs) São Paulo, FENEIS, 2013.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLI, M. L. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/f34L65Cv5DCn36LJjTWz9zk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 jun. 2023.

SILVA, G. M. **O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas**. Revista Leitura v.1, nº 58 – Maceió – Jan./Jun. 2017a – ISSN 2317-9945 Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas, p. 124-144.

SILVA,G. M. "**O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica**". In: Revista X, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130–150, 2017b.

SILVA,G. M. "**Transitando entre a Libras e o Português na sala de Aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura**". In: Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018. p. 206–229.

SKLIAR, C. B. Educação e Exclusão, Abordagens socioantropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. **História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas.** In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis/Rio de Janeiro: Arara Azul Ltda, 2007. p. 18-37.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 2022.

Prezado(a)_____,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: "**PERCEPÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ADULTOS SURDOS**", sob a responsabilidade de Ludimilla Oliveira dos Santos, RG: MG [redacted], mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG), orientada pelo Professor Dr. Renato Caixeta da Silva.

Este convite se deve ao fato de você ser surdo(a), brasileiro(a), nascido(a) entre os anos de 1992 e 2002 (este critério considera importantes Leis que entraram em vigor a partir do ano de 2000 e que influenciam diretamente na educação de surdos) e ter concluído pelo menos o ensino fundamental.

JUSTIFICATIVA

As pesquisas relacionadas à linguística dos surdos, são geralmente descritas sob a perspectiva de pessoas ouvintes, porém, este trabalho tem como propósito, conhecer e compreender o ponto de vista de pessoas surdas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem do Português como segunda língua, na modalidade escrita, propondo uma análise e reflexão sobre as experiências pessoais dos participantes.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Investigar, a partir da perspectiva do adulto surdo, fatores que possam ter interferido no ensino e aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua na escola regular.

PROCEDIMENTOS

O corpus será coletado em duas etapas, primeiro a partir do discurso escrito em um questionário aberto, que será gerado na plataforma Google Forms e disponibilizado pela pesquisadora para que você possa ter acesso virtualmente. Posteriormente, após a análise da primeira coleta de dados, serão realizadas entrevistas individuais com uma amostra menor, com a finalidade de complementar a pesquisa com respostas mais detalhadas e oportunizar aos entrevistados - que não conseguiram se expressar através da língua escrita - o conforto necessário para dialogar e se expressar em Libras.

A segunda etapa da coleta de dados foi projetada para acontecer com alguns dos participantes através da plataforma Google Meet, que possui uma interface simples de ser utilizada tanto no computador quanto no celular, e permite o uso e gravação gratuitos. O link para acesso será enviado com antecedência. Por tratar-se de entrevistas com pessoas surdas, o sistema de áudio manter-se-á desligado o tempo todo, visto que a comunicação em Libras é exclusivamente visual. Comprometo-me em cuidar para que as funções e a política de privacidade da plataforma sejam do meu conhecimento.

Todos os encontros devem ocorrer de maneira individual, com duração máxima de 1 hora, e com a autorização prévia do participante, as entrevistas serão gravadas pela entrevistadora e armazenadas para tradução e transição em língua portuguesa.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Os dados obtidos com as entrevistas serão guardados por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa.

DURAÇÃO E LOCAL DA ENTREVISTA

Será realizado 1 encontro em dia e horário previamente acordado de acordo com a disponibilidade de cada voluntário com duração média de 1 hora.

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

RISCOS E DESCONFORTOS

Em relação aos riscos, essa pesquisa é classificada como de risco mínimo; alguns provenientes da pesquisa em ambiente virtual, como instabilidade nas conexões de internet, além de problemas em razão de possíveis limitações tecnológicas. Sendo assim, para evitar tais problemas, garanto orientação quanto ao uso das funções do Google Forms e Google Meet, bem como os procedimentos que serão adotados em caso de problemas técnicos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, entre outros riscos presumidos, estão: cansaço ao responder as perguntas, tomar tempo considerável do participante, quebra involuntária de sigilo, quebra involuntária de anonimato e opiniões sobre temas sociais sensíveis.

Para mitigar esses riscos, garanto a objetividade durante a entrevista, a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento independentemente do motivo e sem qualquer penalidade ou prejuízo. O nome do participante bem como o nome de outras pessoas mencionadas na entrevista, os dados de onde o voluntário estudou e outras informações que possam expô-lo não serão divulgados e a entrevista não será realizada em conjunto com

outros participantes para evitar quaisquer tipos de constrangimentos. Garanto, também, que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Os dados obtidos com os questionários e entrevistas serão guardados no drive pessoal da pesquisadora por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa.

Por fim, se não dominar o Português escrito, me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, bem como, disponibilizar o TCLE para que um intérprete de sua confiança e preferência possa fazer a tradução em Libras. De igual modo, me comprometo a traduzir todas as informações para a língua de sinais.

BENEFÍCIOS

A sua participação na pesquisa será voluntária, isto é, em nenhum momento receberá qualquer vantagem ou benefícios diretos, no entanto, você contribuirá para que o processo de ensino e de aprendizagem de Português para alunos surdos seja mais amplamente discutido na área acadêmica, propondo reflexões e contribuições materiais sobre até que ponto as Leis, os materiais didáticos, o intérprete de Libras em sala de aula, e tantos outros recursos foram suficientes ou o quão satisfatório tem sido para a comunidade surda o cumprimento das Leis vigentes.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para construção de políticas linguísticas que beneficiem a vida dos surdos na sociedade, além de contribuir com os professores nas tomadas de decisões frente ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua e como segunda modalidade, bem como contribuir com profissionais que desenvolvem materiais didáticos. Por isso, sua participação será fundamental para gerar dados que acarretarão discussões significativas e atualizadas sobre esse cenário.

DIREITOS DO PARTICIPANTE

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do

sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: http://www.cep.cefetmg.br ou

contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n° 5855 - Campus Gameleira; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Ademais, comprometo-me em comunicá-lo sobre a data de defesa da dissertação, bem como enviar uma cópia da pesquisa para seu e-mail. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, por isso, conto com a sua colaboração. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a mim pelo e-mail ludimilla.[redacted] ou telefone (31) [redacted].

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

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora, rubricada em todas as páginas. Também autorizo que a pesquisadora Ludimilla Oliveira dos Santos realize gravação de imagem de minha pessoa através da plataforma digital que será utilizada na entrevista.

_____

Assinatura do participante da pesquisa:

_____

Assinatura da pesquisadora:

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2022.

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

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