



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR
CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA

GIOVANE DOS SANTOS BRITO

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA
GRADUANDOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA: UMA ANÁLISE DE
DISCURSOS À LUZ DA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

RIO DE JANEIRO

2022

GIOVANE DOS SANTOS BRITO

**O ensino e aprendizagem de português escrito para graduandos surdos durante a
pandemia: uma análise de discursos à luz da perspectiva sistêmico-funcional**

Monografia apresentada ao Departamento
de Ensino Superior do Instituto Nacional
de Educação de Surdos como requisito
parcial para obtenção de grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Osilene Maria de Sá
e Silva da Cruz

Co-orientadora: Prof^a Ma. Nayla Schenka
Ribeiro

RIO DE JANEIRO

2022

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR
CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA

O ensino e aprendizagem de português escrito para graduandos surdos durante a
pandemia: uma análise de discursos à luz da perspectiva sistêmico-funcional

GIOVANE DOS SANTOS BRITO

Rio de Janeiro

2022

B862e Brito, Giovane dos Santos.

O ensino e aprendizagem do português escrito para graduandos surdos durante a pandemia: uma análise de discursos à luz da perspectiva sistêmico-funcional / Giovane dos Santos Brito. — 2022.

92 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2022.

1. Surdos - Educação. 2. Ensino superior. 3. Ensino a distância. 4. Aquisição de segunda língua. 5. Português. I. Título. II. Cruz, Osilene Maria de Sá e Silva da.

CDD 371.912

GIOVANE DOS SANTOS BRITO

O ensino e aprendizagem de português escrito para graduandos surdos durante a pandemia: uma análise de discursos à luz da perspectiva sistêmico-funcional

Monografia apresentada ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos como requisito parcial para obtenção de grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Co-orientadora: Prof^a Ma. Nayla Schenka Ribeiro

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Ma. Nayla Schenka Ribeiro
Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC

Dr^a Fernanda Beatriz Caricari de Moraes
Academia da Força Aérea - AFA

Dr^a Wilma Favorito
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Dr^a Rosana Maria do Prado L. Meirelles
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Aprovada em 20/05/2022.

À minha mãe e aos que, antes de mim, resistiram e re-existiram a favor da Educação Pública brasileira, pelo exercício da profissão docente e execução de nossas atribuições perante o contexto brasileiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, porque, sem a base d'Ele, entendo que não conseguiria forças para chegar até aqui, em meio à pandemia, com saúde e disposição para a produção deste trabalho, a fim de contribuir com a comunidade científica que se debruça sobre a Educação de Surdos do Brasil, buscando transformações e melhores condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

À Andreia Silva, minha mãe, que, apesar de todas as dificuldades diante da longa e árdua jornada como Mãe-solo, nunca deixou de estar presente em nenhum momento, mesmo quando parecia ser impossível. Gerou possibilidades, foi (e tem sido) meu suporte para realização dos sonhos projetados e amparo que deu tudo, para além do que poderia, desde sempre.

Aos colegas professores do passado que lutaram para tornar realidade o sonho do aluno negro, pobre, oriundo de rede pública, conseguir sair da rede Federal graduado, vislumbrando transformação social e educacional.

Aos amigos Charles Nascimento, Lua Carolina da Costa, Aryanne Soares, Michele Melo, Thaís Santos, Carla Cardoso, especialmente, e aos demais amigos da vida e de sala que, durante o árduo período da graduação, acordando pela madrugada e encarando o caos que permeia o transporte público intermunicipal, seguiram como fonte de forças e estímulo significativo para novos suspiros, quando a vontade de desistir era maior do que a de vencer. Suportaram, auxiliaram e compreenderam as aflições em tempos nebulosos envolvendo a academia e seus respectivos períodos de avaliações e atividades similares.

Àquela que, infelizmente, se foi em meados da pandemia, minha tia Deise Monteiro, que, onde quer que esteja neste tempo, tenho total certeza de que está vibrando por mais essa conquista que, sozinho, não seria realidade.

À minha orientadora querida do coração, Prof^a Dr^a Osilene Cruz, que apesar de mim, se mostrou aberta durante todo nosso período de troca e que, para além disso, se tornou uma enorme aliada na vida acadêmica e profissional.

À Prof^a Ma. Nayla Schenka Ribeiro, co-orientadora magnífica, especial, parceira de profundas reflexões envolvendo a Educação de Surdos e que jamais esquecerei o jeito único, a sabedoria e todos os ensinamentos trocados durante o processo de produção deste trabalho.

À Profª Drª Fernanda B. C. de Moraes, membro da banca, que, com seu jeito único e dotada de sabedoria, se tornou base para os meus estudos no campo sistêmico-funcional, além de tornar-se, também, uma grande parceira nas produções científicas desde meu ingresso como bolsista iniciante em seu projeto, no INES, em 2019, quando ainda era um pesquisador “recém-nascido”.

À Profª Drª Wilma Favorito, também membro da banca e professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa quando cursava o 4º período do curso que, tão logo, aceitou o convite para esse momento de suma importância para a minha vida, de forma geral. A você, muito obrigado por toda contribuição visando ao aperfeiçoamento da minha formação e desta pesquisa.

À Profª Drª Rosana Prado que, tão logo, aceitou o convite para participação da banca avaliadora deste trabalho e, ricamente, contribuiu a minha formação pedagógica para atuação com discentes surdos, ao longo dos últimos períodos.

À maior parte do corpo docente do curso que, ricamente, contribuiu com os conhecimentos sistematizados de suas áreas de estudo com enorme propriedade e tamanha sabedoria.

Aos graduandos surdos, participantes desta pesquisa, porque, sem eles, compreendo que este trabalho não teria nascido. Sem tal participação, as reflexões realizadas a partir do discurso dos que vivem na pele as implicações de um processo cuja formação docente, por diversas vezes, passa longe das questões que envolvem o campo da surdez e desconhecem as metodologias cabíveis para o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem de surdos, aqui, seriam inexistentes.

Por último, agradeço, especialmente, ao grupo Vocal Livre por suas belas canções que nos momentos de tensão e produção deste Trabalho de Conclusão de Curso serviram como calma e estímulo para o entendimento de que, mesmo quando parecer estar no meu limite, consiga compreender que o caminho, apesar das pedras que dificultam o percurso, é sempre repleto de novas chances, novos começos e infinitas experiências que possibilitam a ultrapassagem de cada uma delas, não ficando para trás.

*“Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.”*

Paulo Freire

RESUMO

Desde o passado até agora, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos sempre foi alvo de profundas discussões, tendo em mente que, diante desse público no espaço educacional, na maioria dos contextos, diferentes metodologias são pensadas, diretamente, para alunos ouvintes. Considerando a oficialização da pandemia da COVID-19, em março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde, inúmeras transformações, tanto por questões socioeconômicas quanto pelas educacionais, aconteceram no Brasil. Devido aos riscos proporcionados pelo novo vírus à saúde, medidas de prevenção foram adotadas, fazendo-se necessário existir distanciamento social, o que colaborou para a mudança do ensino presencial para modalidade remota com o uso de novas metodologias e tecnologias. Diante desse fato, esta pesquisa objetivou analisar os discursos de graduandos surdos matriculados no Ensino Superior, atentando-se, especialmente, ao processo de ensino e aprendizagem da língua, durante o ensino remoto, a fim de refletir sobre as práticas docentes utilizadas para garantia de efetiva aprendizagem. Para tanto, utilizou-se como principal suporte teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday (1994), as legislações referentes à Educação de Surdos, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e as considerações de Barbara e Macêdo (2010), Pereira (2014) e Fernandes (2008). A coleta de dados para análise dos discursos dos aprendizes surdos do Brasil aconteceu por meio de questionário bilíngue desenvolvido com o suporte do *Google Forms*, encaminhado virtualmente, através do *WhatsApp*, *Gmail* e *Facebook*. Sob uma natureza descritiva de cunho quantiquantitativo (GIL, 2002), a análise realizada manualmente, considerando a metafunção ideacional da teoria-base do estudo, possibilitou identificar três representações distintas sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos na pandemia. Apesar de profundos estudos sobre a Educação de Surdos, assim como amparos legais, pode-se concluir que as práticas didático-metodológicas realizadas na educação de surdos continuam a desconsiderar as especificidades culturais, identitárias, linguísticas e educacionais desse grupo presente no espaço acadêmico, em grande escala.

Palavras-Chave: Educação de Surdos. Português como L2. Linguística Sistêmico-Funcional. Graduandos surdos. Aprendizagem na pandemia.

ABSTRACT

So far, the teaching and learning Portuguese process for the deaf has been the center of deep discussions considering that most educational fields use methodologies focusing on hearing people. In Brazil, the COVID-19 pandemic officialization, in March 2020, by the World Health Organization brought about numerous transformations, both for socioeconomic and educational reasons. Due to the risks posed by the new virus health, preventive measures were adopted, such as social distance, which contributed to the change from face-to-face teaching to remote teaching with the use of new methodologies and technologies. This research aimed to analyze undergraduate deaf students' discourses on the Portuguese teaching and learning process during remote teaching to reflect on the pedagogical practices to guarantee effective learning. The Systemic-Functional Linguistics theory, developed by Halliday (1994), legislation related to the Education of the Deaf, such as Law nº 10.436/2002, Decree nº 5.626/2005, and the Barbara and Macêdo's (2010), Pereira's (2014), and Fernandes' (2008) studies guide this work. The undergraduates answered a bilingual questionnaire developed with the support of Google Forms through WhatsApp, Gmail, and Facebook. Under a descriptive, quantitative, and qualitative nature, the analysis focused on the ideational metafunction of linguistic theory applied. As a result, it could identify three distinct representations of the teaching and learning of Portuguese as a Second Language for the deaf in that pandemic period. Despite in-depth studies on Deaf Education and legal support, we concluded that the didactic-methodological practices carried out for the deaf continue to disregard their culture, identity, and linguistic and educational specificities.

Keywords: Deaf Education in pandemic. Portuguese as L2; Systemic Functional Linguistics. Deaf undergraduates. Learning in the pandemic.

LISTA DE SIGLAS

- EaD** - Educação à Distância
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** - Educação Infantil
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- ER** – Ensino Remoto
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- IF** – Instituto Federal
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1** – Primeira Língua
- L2** – Segunda Língua
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- LP** - Língua Portuguesa
- LSF** - Linguística Sistemico-Funcional
- MEC** -Ministério da Educação
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PL** – Projeto de Lei
- PNAD** - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
- PSLS** - Proposta de Currículo voltada para ensino de LP escrito como L2 para surdos
- SMEsp**- Secretaria de Modalidades Especiais
- SVO** – Sujeito + Verbo + Objeto
- TICs** - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UEPA** - Universidade do Estado do Pará
- UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UF** – Universidade Federal
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UFC** - Universidade Federal do Ceará
- UFLA** - Universidade Federal de Lavras
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

FIGURA 1: Tipos de processos que podem existir nas orações e suas representações 42

GRÁFICO

GRÁFICO 1: Idade dos participantes da pesquisa	51
GRÁFICO 2: Nascimento dos aprendizes	52
GRÁFICO 3: Forma de comunicação dos participantes	53
GRÁFICO 4: Distribuição dos participantes por estados do Brasil	54
GRÁFICO 5: Plataformas utilizadas para aprendizagem dos conteúdos no ER.....	56
GRÁFICO 6: Percentual de alunos surdos em ER nas IES do país	57
GRÁFICO 7: IES ligadas aos participantes da pesquisa.....	58
GRÁFICO 8: Nível de conhecimento na LP dos aprendizes surdos.....	61

QUADRO

QUADRO 1: Quadro de referência para ensino de LP como L2 para surdos no Ensino Superior	31
QUADRO 2: Posicionamento das IES diante do ensino remoto.....	37
QUADRO 3: Papéis das variáveis de contexto frente às metafunções e suas responsabilidades.....	45
QUADRO 4: Questionário encaminhado para coleta de dados	46
QUADRO 5: Eixos de análise do corpus	48
QUADRO 6: Variáveis de registro a partir do discurso de graduandos surdos	50
QUADRO 7: Caracterização dos discentes em nível avançado de aprendizagem da LP na modalidade escrita.	61
QUADRO 8: Excertos representativos dos discursos com inferência da Libras na prática da escrita da LP.....	62
QUADRO 9: Exemplo das ocorrências analisadas ligadas ao processo de translinguagem	63
QUADRO 10: Quantificação dos discursos frente a adequação do ensino de LP	64
QUADRO 11: Quantitativo de processos recorrentes na categoria 1	65

QUADRO 12: Quantitativo de processos recorrentes na categoria 1	66
QUADRO 13: Contrariedades à adequação do ensino da LP encontradas nos discursos	67
QUADRO 14: Quantitativo de declarações sobre a adequação dos materiais para ensino da LP escrita	68
QUADRO 15: Processos que marcam a ação discente para aprendizagem frente aos materiais desenvolvidos.....	69
QUADRO 16: Processos representativos da categoria 2.....	71
QUADRO 17: Orientações dos aprendizes surdos para a prática docente diante suas singularidades, encontradas nos discursos.....	71
QUADRO 18: Amostra de discursos representativos cujo interesse se concentra no aprendizado da gramática	73
QUADRO 19: Exemplar do quantitativo analisado cujo foco de aprendizagem são os gêneros textuais	74
QUADRO 20: Exibição da percepção discente frente os conteúdos necessários diante da LP escrita	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 <i>O ensino de Língua Portuguesa para surdos: um recorte histórico</i>	21
1.2 <i>Os amparos legais e o ensino de LP como Segunda Língua para surdos no Brasil</i>	25
1.3 <i>A Proposta Curricular para ensino de LP escrita como L2 para aprendizes surdos do Ensino Superior</i>	31
1.4 <i>Ensino Remoto ou Ensino à Distância: compreensões segundo um novo contexto educacional</i>	35
1.5 <i>Linguística Sistêmico-Funcional: que teoria é essa?</i>	39
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
2.1 <i>Etapas da análise dos dados coletados no questionário</i>	48
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
3.1 <i>EIXO I: Questões identitárias e linguístico-comunicacionais</i>	50
3.2 <i>EIXO II: Atuação institucional para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na pandemia</i>	56
3.3 <i>EIXO III: Autoavaliação discente sobre a LP escrita</i>	60
3.4 <i>EIXO IV: Representações do processo de ensino e aprendizagem de LP diante do ensino remoto, na pandemia da COVID-19</i>	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A	84

INTRODUÇÃO

A partir do dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reiterou mundialmente o início da pandemia causada pela doença COVID-19, provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Poucos meses antes de o Brasil iniciar a luta contra o recente vírus, a China já havia ultrapassado cerca de dois milhões de casos e excedido o número de mais de 100 mil mortos por causa da doença. Seis meses depois da chegada do coronavírus ao Brasil, aproximadamente, o país atingiu a marca de 5 milhões de casos e um marco de 150 mil óbitos, como se expõe no Boletim Observatório COVID-19, emitido pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)¹.

A fim de obter novos dados acerca do vírus recém-chegado ao país, cientistas de diversos países do mundo iniciaram uma grande mobilização, vislumbrando respostas para que, desse modo, os países atuantes na defesa contra a COVID-19 pudessem ter novas formas de redução de infecção e mortes diante do cenário pandêmico mundial. Partindo de novas pesquisas e profundos estudos sobre a doença pela comunidade científica mundial, novas medidas, visando à diminuição de contágio, fizeram-se necessárias. Mudanças nos hábitos e na vida dos milhares de brasileiros tornaram-se reais, desde o cuidado redobrado na higienização pessoal e de locais físicos até o fechamento das inúmeras escolas e universidades do país.

A pandemia trouxe uma realidade desconhecida para os participantes do processo educativo, evidenciando, de forma mais explícita, a enorme desigualdade social existente em todo o território brasileiro, incluindo as questões financeiras, de moradia, de acesso à informação e questões linguístico-educacionais. Segundo o Instituto de Pesquisas DataSenado², diante de uma realidade de mudança nas instituições de ensino do Brasil, o dia a dia de mais de 20 milhões de alunos inseridos e matriculados nesses espaços tem sido marcado por diversas transformações desde o início da pandemia, o que corresponde a cerca de 32,4% dos matriculados na Educação Básica e Superior do país.

¹ Nesse documento, há a apresentação do quadro geral do país frente aos primeiros meses de pandemia e a exibição dos números e evolução de casos no território. Para ter acesso, acesse: <<https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-observatorio-covid-19-apos-6-meses-de-pandemia-no-brasil>> Acesso em: 03 jun. 2021.

² Para saber mais a respeito do processo ensino durante a pandemia causada pela COVID-19, acesse: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/pdf/boletim-retrospectiva2020-v5.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

Assim, objetivando a continuidade das ações pedagógicas e a reorganização do ensino, que antes era presencial, professores e demais agentes vinculados ao processo de escolarização, a partir desse novo período, foram levados ao uso de novas ferramentas tecnológicas digitais, como o *Zoom*, o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Diversas redes comunicacionais, incluindo o *Facebook*, o Instagram e o *WhatsApp* que, antes do cenário pandêmico no mundo, eram utilizadas com objetivos para além dos pedagógicos, começaram a ser empregadas como plataformas para a continuidade do ensino, levando em conta a pluralidade de alunos nas diferentes unidades.

Esse novo contexto reorganizou práticas docentes e discentes de diferentes maneiras. Com base em uma nova realidade, surgiram ações pedagógicas em diferentes disciplinas que compõem o currículo educacional dos espaços de educação formal, atualmente. No cenário educacional, potencializou-se a precariedade do sistema educacional brasileiro e, para além, as fragilidades dos alunos, suas especificidades econômicas, sociais e linguísticas, sobretudo, no que se refere aos alunos surdos, em pleno desenvolvimento do processo de escolarização, matriculados nos mais variados espaços de educação, de nível básico e de nível superior.

Janoario e Louro (2020) asseguram que, uma vez que a educação brasileira, em razão da pandemia de COVID-19, enfrenta um momento de reorganização e questionamentos, a educação de surdos se depara com os mesmos embates. Sob esse viés, os professores argumentam que a educação de surdos, no cenário atual, frente a uma nova conjuntura, segue vislumbrando novas metodologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no país.

Diante desse fato, com base na perspectiva de Janoario e Louro (2020) durante o cenário pandêmico, há a evidência de que a educação de surdos, nesse tempo, busca metodologias eficazes para atenderem os alunos surdos de acordo com suas especificidades linguísticas e socioeconômicas, as quais sejam capazes de trazer para dentro do processo de ensino aprendizagem os intérpretes educacionais, plataformas de acesso às aulas e às atividades propostas, levando em consideração os espaços adequados para o momento de aula com a melhor visualização dos alunos surdos no que diz respeito à Língua de Sinais.

Nesse contexto de emergência de novas práticas pedagógicas voltadas ao ensino para surdos do país, questões surgem para melhor compreensão do funcionamento desse ensino. Afinal, como está configurado o processo de escolarização desses alunos surdos, diante da nova realidade, a respeito da Língua Portuguesa? Quais as perspectivas dos

discentes surdos do Ensino Superior das unidades espalhadas pelo Brasil, no que se refere às estratégias utilizadas pelos docentes de Língua Portuguesa durante a pandemia? Que recursos ofertados pelas instâncias educacionais garantem o acesso e a participação desses alunos em atividades pedagógicas das instituições, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na disciplina de LP?

Hipoteticamente, acredita-se que, diante dessa nova realidade, a escolarização dos alunos surdos do país se configura em um processo permeado por inadequações no ensino de Língua Portuguesa, tendo em mente as mudanças de estratégias e a limitada familiaridade com o ensino remoto que, nessa situação, funciona como meio paliativo, incomparável à realidade do ensino presencial.

Dessa forma, é nesse contexto de inquietações e inúmeros questionamentos que permeia a educação brasileira de surdos, especificamente, a respeito do aluno surdo matriculado no Ensino Superior que este trabalho busca aprofundar reflexões pertinentes. Diante do cenário pandêmico brasileiro, dentre as pesquisas que foram desenvolvidas (DA SILVA, DA SILVA NETO e DOS SANTOS, 2020; ARRUDA, 2020; PAIVA 2020; FERREIRA, BRANCHI e SUGAHARA, 2020), este trabalho se justifica, pois, diferencialmente, se propõe a compreender o funcionamento e as metodologias adotadas para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo sob as circunstâncias impostas no período de pandemia por meio de relatos de graduandos surdos.

Tendo em vista a necessidade de investigar as perguntas apresentadas anteriormente, esta pesquisa, classificada como descritiva, inserida em um contexto mais amplo, sendo ele o do grupo de pesquisa “*O passado tem história: Representações sobre o INES presentes em cartas e documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*”³, utilizou um questionário desenvolvido com o suporte do *Google Forms*, encaminhado a graduandos surdos de diferentes instituições de ensino do Brasil, com o objetivo geral de analisar o discurso dos que estão matriculados no Ensino Superior, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, durante o ensino remoto, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

Assim, visando a melhor organização desta pesquisa, a fim de colaborar para a melhor compreensão do leitor acerca dos dados evidenciados sobre questões que

³ Cadastro do grupo no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8763637718063096

perpassam o ensino e aprendizagem de graduandos surdos, durante a pandemia, esta monografia dividiu-se, para além da Introdução, das Considerações Finais e das Referências, em 3 capítulos, nos quais foi possível refletir sobre o processo educacional, tendo em mente a nova realidade do Brasil e do mundo, imposta pela pandemia.

Inicialmente, o Capítulo 1 aborda o referencial teórico que embasa o desenvolvimento desta produção, levando em consideração o ensino de Língua Portuguesa para surdos desde o passado até o presente tempo. Para além disso, nesse capítulo, as legislações que embasam o trabalho docente e os direitos linguístico-educacionais do público-alvo, no espaço acadêmico, a exposição de conceitos ligados ao Ensino Remoto e o Ensino à Distância e os aspectos ligados à Linguística Sistêmico-Funcional, ou seja, as bases teóricas deste trabalho, são colocadas à vista.

Posteriormente, tem-se o Capítulo 2, no qual os procedimentos metodológicos deste estudo são evidenciados. No capítulo 3, o desenvolvimento da análise e a discussão dos dados provenientes dos relatos de graduandos surdos de diferentes regiões do Brasil, são apresentados, subdivididos em quatro eixos de análise.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

“A constituição e ampliação do conhecimento da língua portuguesa vai se dar, prioritariamente, por meio da leitura, uma vez que é pela visão, e não pela audição, que os alunos surdos poderão elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa.”

Maria Cristina da Cunha Pereira (2014)

1.1 O ensino de Língua Portuguesa para surdos: um recorte histórico

Não se pode refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) para surdos, sem antes pensar sobre os marcos históricos que permearam esse contexto, trazendo, por diversas vezes, consequências grandiosas à vida cotidiana do povo surdo, quer seja no Brasil, quer seja em outros países do mundo.

Inicialmente, no âmbito social, a ideia de incapacidade e negatividade estava, intrinsecamente, ligada à pessoa com deficiência. Nesse cenário, os surdos eram vistos e compreendidos como pessoas castigadas e que, até o século XV, aproximadamente, não podiam ser educados, vivendo, assim, sem garantia de direitos, à margem da sociedade sob o estigma da anormalidade, pautada na surdez que, nesse tempo, era concebida como doença.

Em 1750, na Alemanha, mediante os pressupostos de Samuel Heinicke, iniciaram as ideias a respeito da abordagem oralista, compreendendo a linguagem oral como a abordagem ideal para integrar o surdo na sociedade. O educador Samuel Heinicke foi o primeiro fundador de uma escola pública baseada na abordagem oralista, como afirma Goldfeld (1997 *apud* NEVES; MIRANDA, 2016).

Os anos finais do século XIX foram marcados como o clímax da história do povo surdo e de todo o contexto da educação de surdos. Ao lado das palavras de Strobel (2009), pode-se entender que o dualismo entre a abordagem oral e o uso da Língua de Sinais que, aqui, não era compreendida como língua estruturada e reconhecida, existiu fortemente. Em 1880, especificamente, na Itália, aconteceu o Congresso Internacional de Milão. Muitos aspectos que permeiam a educação de surdos foram discutidos nesse encontro, sendo possível destacar, por exemplo, as condições e adequações dos dormitórios em que os alunos surdos se instalavam e as particularidades a respeito das oficinas profissionalizantes de que faziam parte, visando sua formação. Porém, o objetivo maior estava centrado na recomendação de que o método oral deveria ser definido como o método significativo e ideal para o ensino de surdos, ao invés do

método por meio da sinalização e o método misto, formado pela sinalização e oralização.

Registros nas Atas do Congresso (1880)⁴, no tocante ao ensino, revelam que inúmeras questões fizeram-se presentes na discussão para definir e compreender a idade correta em que o aluno surdo pudesse ingressar na escola; para determinar o plano ideal que uma escola de surdos, daquele período em diante, precisava fazer uso, o tempo ideal para realização das atividades, as condições físicas e intelectuais que os discentes precisavam obter para a realização das tarefas através do método oral e/ou da sinalização e, ainda, para analisar hipóteses sobre a necessidade de separar ou não aqueles que possuíam surdez congênita ou adquirida.

Assim, assegurando a superioridade da abordagem oralista à sinalização, contando com a presença de 164 participantes na reunião, apenas 4 contrários, dentre eles, o professor Thomas Gallaudet, defensor da sinalização, a deliberação foi aprovada e a abordagem oral foi definida como a ideal para ensino de surdos no mundo. Ao discorrer sobre a temática, Perlin e Strobel (2006) explicitam que o “congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas⁵, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália” (PERLIN e STROBEL, 2006, p. 13).

A partir daí, no cenário educacional, compreende-se que a educação de surdos passou por inúmeras transformações, datadas desde a Idade Média. Strobel (2009) destaca que nenhum outro evento, no mundo, causou tanto impacto e tamanha turbulência na educação de surdos por muitos anos, como o Congresso de Milão, ocorrido em 1880.

Mediante a abordagem oral, defendida no Congresso como a suprema, estudos como os de Pereira (2014) e Fernandes (2008) revelam que, diante do processo de ensino e aprendizagem da LP para surdos, por meio das metodologias adotadas pelos

⁴ O conteúdo dessa informação encontra-se em uma publicação organizada pela Prof^a Dr^a Solange Rocha (2011). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1owHrtTuW7wEiTIQqSB2hp8DCDgT3wx2A/view>> Acesso em: 02 maio 2022.

⁵ No que se refere a isso, cabe destacar que, com base nas reflexões de Ribeiro (2021), o ouvintismo diz respeito à uma corrente de pensamento supremacista, que inferioriza o sujeito surdo, na qual acredita-se que o contexto socioculturalmente se materializa mediante práticas de base ouvinte, considerando a pessoa surda como uma ouvinte, que é capaz de realizar suas ações e exercerem sua função no ambiente que está inserido, por meio de ações que envolvam a audição. Assim, entende-se que, desde o passado, essa corrente ideológica contribuiu para a exclusão social e a invisibilidade da pessoa surda, além da negação de suas produções ao longo do tempo.

docentes, no século XIX, compreendia-se a língua como um sistema de regras específicas. Nesse sentido, os discentes surdos precisavam entendê-las para que fossem aplicadas no cotidiano. Com isso, o ensino de LP para surdos, partindo desse fato, perpetuou-se até o fim do século XX, em que o professor é responsável por colocar os discentes em contato com a LP, considerando, em um primeiro momento, o uso de estruturas frasais mais curtas e, seguidamente, por outras mais longas e complexas, como a autora reitera. Ainda que, através dos percursos metodológicos utilizados para ensino de surdos, muitos pudessem adquirir conhecimentos da língua, afirma-se que grande parte conseguia aprender apenas fragmentos do sistema linguístico-discursivo ensinado durante as aulas.

Nos estudos de Pereira (2014), especificamente, pode-se ter uma compreensão maior acerca do assunto. Didaticamente, a autora deixa claro que, durante o cenário de ensino e aprendizagem de LP na modalidade oral, no país, partia-se do pressuposto de que o aprendiz surdo, diante da língua, precisava decorar os pontos que faziam parte dela, para, posteriormente, fazerem uso para além do educacional, apesar de, na maioria dos casos, serem a população que adentra os espaços escolares e desconhece os fundamentos básicos no que concerne à LP.

De modo a compreender as diferenças entre os alunos surdos e ouvintes dentro dos espaços de ensino desde o passado, cabe ressaltar que, com base na visão fragmentada que os discentes surdos possuíam a respeito do aprendizado e a baixa familiaridade com a LP, muitos resultaram, negativamente, a respeito da escrita. Assim, atribuindo à surdez a incapacidade de compreensão e comunicação por meio da LP, da forma escrita e falada, os alunos surdos eram considerados incapazes de compreender e produzir textos, tendo mente que, na época, a maior parte dos discentes apresentavam apenas fragmentos da língua, no que refere à sua estrutura, e poucos estudantes conseguiam apresentar um bom desempenho diante dela.

Após a definição da abordagem oral em terras europeias, muitos países do mundo, dentre eles, o Brasil, rapidamente alteraram a forma de trabalho e ensino a discentes surdos, preferindo a não utilização de sinais durante o processo de aprendizagem da LP. Apesar disso, o ensino para esse público no país, desde 1855, já havia tomado existência, quando, por intermédio de D. Pedro II, o professor surdo, E.

Huet, propôs a criação do Instituto Nacional de Surdos Mudos (BARCELLAR, 1926)⁶, atualmente reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Por fim, ao se debruçar sobre estudos, como os de Perlin e Strobel (2006) e Strobel (2009), entende-se que, após a definição da abordagem oral, através do Congresso de Milão, muitos docentes tiveram suas concepções baseadas em língua de sinais questionadas e banidas, devido à oficialização da abordagem oral no Congresso. Em consonância com as pesquisadoras, para além dos aspectos discorridos, entende-se, ainda, que “a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíam de escolas com as qualificações inferiores e as habilidades sociais limitadas” (STROBEL, 2009, p. 15).

Devido às implicações negativas ocasionadas pela definição da abordagem oral como ideal para ensino de surdos, votada no Congresso de Milão, por volta dos anos 1960, surge uma nova abordagem de ensino da LP para surdos, denominada Comunicação Total. Seguindo as palavras de Strobel (2009), entende-se que essa abordagem, na época, englobava a sinalização realizada associando-a a língua oral e incorporando os resíduos auditivos dos aprendizes surdos, para uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados nos contextos de ensino, configurando-se como uma forma alternativa de comunicação.

Para além disso, por volta da década de 1990, uma nova concepção educacional começa a ser o foco dos discursos pedagógicos, envolvendo alunos surdos, no Brasil, especificamente. Segundo Fernandes e Moreira (2009), o bilinguismo para surdos começa a ser um novo fato no contexto educacional-pedagógico brasileiro. Assim, cabe ressaltar que essa abordagem bilíngue, em consonância às palavras de Strobel (2009), é caracterizada como uma proposta de ensino usada por instituições escolares que sugerem o ensino e aprendizagem para os sujeitos surdos por meio duas línguas distintas, sendo a Língua de Sinais como língua de instrução e a LP como Segunda Língua (L2), bem como será exposto no capítulo a seguir.

⁶Vale ressaltar que o conteúdo dessa informação encontra-se disponível em uma série histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, organizada pela Prof^a Dr^a Solange Rocha (2013). Para verificação do material, acesse: <https://drive.google.com/file/d/1Rr4OygR80YePuy_bIdpRtAFR_-XXZ06E/view> Acesso em 02 maio 2022.

1.2 Os amparos legais e o ensino de LP como Segunda Língua para surdos no Brasil

Assim como os aspectos discorridos no capítulo anterior deste trabalho, pode-se compreender que a Educação de Surdos, permeada por inúmeras discussões no que se compara ao processo de ensino e aprendizagem do português escrito, passou por diversas transformações ao longo dos anos, no Brasil, até os avanços mais atuais e abrangentes, datados a partir da década de 1990, aproximadamente.

Dessa maneira, objetivando iniciar a discussão sobre os amparos legais bem como as políticas linguísticas desenvolvidas até o momento, para a manutenção do direito à aprendizagem do aluno surdo presente nos espaços educacionais, desde a Educação Básica até o Ensino Superior do país, vale destacar, aqui, o ponto primordial desta discussão, sendo ele o direito à educação, assegurado na Constituição Federal, como um direito social, no capítulo II, artigo 6º (BRASIL, 1988).

Visando o complemento dessa afirmação, o direito à educação e a responsabilidade dos sistemas educativos, em relação à promoção de condições de igualdade e permanência nos espaços educacionais, novamente vêm à tona os princípios da Lei 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada e reconhecida em 20 de dezembro de 1996. À vista disso, compreende-se a educação como um processo formativo e abrangente, que deveria, desde então, ser pautada nos ideais de responsabilidade para com outro, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Posteriormente, após reivindicações do movimento surdo junto a referências políticas, durante esse processo, novos amparos legais começaram a se tornar reais sustentados pela Constituição Federal e pela LDBEN, visando ao reconhecimento da língua do povo surdo e suas especificidades diante do sistema educacional e nas demais instâncias que compõem toda a esfera social.

Foi a partir desse cenário que se deu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua constituinte do povo surdo, de modalidade diferente das demais reconhecidas legalmente no país, através da Lei nº. 10.436, em 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626, promulgado em 22 de dezembro de 2005. Desse modo, em consonância com as definições presentes na lei, diante do artigo 1º, em

seu parágrafo único, define-se a Libras como forma de expressão e comunicação dos surdos, configurada em uma modalidade visual-motora. Nos pontos do documento,

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, Art. 1º).

Pensando no cenário educacional brasileiro e no processo de ensino e aprendizagem da LP como L2 no país, sob as definições e normatizações contidas na Lei nº. 10.436/2002, assegura-se, em seu artigo 4º, parágrafo único, que a Libras é língua reconhecida oficialmente, capaz de possibilitar a comunicação e a livre expressão, em modalidade visual-motora, e que não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Com isso, fundamentado no Decreto nº. 5.626/2005, documento normativo, posterior e regulamentador da referida lei, entende-se que, no que diz respeito ao ensino de LP como L2 para surdos, no Brasil, novos aspectos foram ressaltados, visando, assim, o melhor desenvolvimento da educação de surdos no país. Nesse ensejo, o decreto assegura que os sistemas de ensino devem trabalhar, visando à garantia do direito à informação e às atividades pedagógicas, para além do acesso à comunicação.

O documento regulamenta que as instituições de ensino têm por responsabilidade garantir a oferta, “obrigatoriamente, desde a educação infantil, do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, Art. 14, § 1º, C II). Ligado a isso, após sua aprovação, observam-se avanços educacionais em prol do uso e da difusão da Libras, mediante a responsabilidade dos sistemas educacionais, tendo em vista a possibilidade de aquisição da língua por parte dos alunos surdos.

Aspirando à formação do professor para atuação nesse campo educativo e à garantia do direito a uma modalidade de ensino que contemple as diferenças linguísticas e familiares dos alunos surdos inseridos nos espaços escolares, o documento propõe, em seu artigo 5º, que “a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe” (BRASIL, 2005, Art. 5º).

Parafraseando Pereira (2014), a perspectiva bilíngue evidenciada no decreto, consiste na defesa do uso de duas línguas distintas: a Libras e a LP - sendo esta a língua majoritária na esfera social brasileira - ofertada como L2. Para a autora, a partir da grande demanda de aprendizes surdos - maior parte desses, como filhos de pais ouvintes, no país, assim como evidenciam Karnopp e Quadros (2001) e Fernandes (2008), mediante a uma proposta educativa, pautada no bilinguismo, a escola deve propiciar a aquisição da Libras em todos os segmentos e esferas, de modo que as interações utilizando essa língua possam contribuir e servir de base à construção de diferentes conhecimentos na LP.

Em sequência ao reconhecimento da Libras, dez anos mais tarde, promulga-se a Lei nº. 13.146, oficializada em 6 de julho de 2015, nomeada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e caracterizada como uma nova política pública para o cenário educacional do país, com o intuito de trazer à tona, novamente, questões relacionadas ao ensino de LP para surdos, pautadas na perspectiva do bilinguismo, a partir do seu capítulo 5, especificamente.

Essa legislação define que a oferta dessa modalidade de ensino da LP deve ter a Libras como L1 e a LP como L2, na modalidade escrita, conforme estabelecido no Decreto nº. 5.626/2005 e, ainda, deve ocorrer em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015). Entretanto, o que isso quer dizer? Quais seriam os benefícios dessa garantia para o processo de ensino e aprendizagem da Língua, no que se refere à Educação de Surdos do país? Quais são os impactos que essa definição traz para o campo educacional após a sua oficialização?

Diferentes estudos (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2008; PEREIRA, 2014; CRUZ e MORAIS, 2020) objetivando o ensino de LP como L2 para surdos, no contexto brasileiro, começaram a ser aprofundados, com base nas legislações oficiais supracitadas. Quadros e Schmiedt (2006) já apontavam a necessidade de progredir no ensino de LP como L2 para surdos, distanciando-se das metodologias de ensino de LP como L1, utilizadas ao longo do ensino da língua no processo de ensino para discentes ouvintes. Destacam a necessidade de novas políticas linguísticas desenvolvidas no âmbito federal, de modo a lançar luz às práticas de ensino e aprendizagem de LP, vislumbrando o melhor desenvolvimento do aluno.

Fernandes (2008), ao realizar ao realizar reflexões sobre essas questões e sobre o ensino bilíngue, debate as implicações das regulamentações para tal processo, diante do cenário educacional contemporâneo. No entendimento da autora, a educação bilíngue de

surdos, ressaltada nos documentos legais, oficializados pelo Governo Federal, se configura em

um projeto ainda utópico no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que impõe aos educadores e aos sistemas de ensino a inversão das representações e práticas hegemônicas no contexto escolar, nas quais os estudantes surdos ainda figuram como deficientes da linguagem por sua ‘inaptidão’ para se apropriar da língua portuguesa, nos padrões exigidos pela escola (FERNANDES, 2008, p. 4-5).

Considerando as concepções pedagógicas discutidas no campo da educação de surdos e o processo evolutivo dos amparos legais expostos até aqui, outras discussões passaram a fomentar certas políticas no cenário educacional brasileiro, estritamente, em meados do ano de 2020, prevendo novas políticas educacionais para o campo. Como consequência do Projeto de Lei (PL) 4.909/2020, o Governo Federal sancionou, em 3 de agosto de 2021, a Lei nº. 14.191, trazendo, com isso, a inclusão do capítulo referente à modalidade de educação bilíngue para surdos na LDBEN de 1996. Vale ressaltar esse ano de 2021 como um tempo atípico, marcado por inúmeras transformações, provocadas pela pandemia causada pela COVID-19.

Na LDBEN de 1996, legislação vigente que rege todo o campo educacional, a educação bilíngue de surdos encontrava-se ligada à educação especial, antes da oficialização da Lei nº. 14.191/2021. Com esse advento, a educação bilíngue para surdos passou a ter um único capítulo na legislação geral e ganhou notoriedade e autonomia. Por meio da oficialização desse novo dispositivo legal, a formação e a especialização educacional do professor de discentes surdos também são colocadas em evidência para além da garantia do direito à educação bilíngue. Consoante ao artigo 60-B do mesmo, compreende-se que

além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021, Art. 60-B).

Com base nisso, entende-se que a nova legislação evidencia princípios consideráveis, capazes de contribuir, fortemente, a novas condições e possibilidades de atuação, no ensino para surdos no país. Dentre os diferentes aspectos, a lei assegura que a oferta dessa modalidade educacional para surdos deve ocorrer ao longo da vida do educando, desde 0 anos de idade (BRASIL, 2021).

Para os contextos de Ensino Superior - considerando ser esse o público-alvo desta monografia - essa nova deliberação assegura, claramente, que os sistemas educativos devem oferecer materiais didático-pedagógicos diferenciados, atentando-se ao bilinguismo e possuir responsabilidade no desenvolvimento e publicização,

sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2021, Art. 79-C, § 3º).

Permeando esse novo contexto de iniciação de profundos debates e oficialização de importantes deliberações, levando-se em conta o desenvolvimento do processo de ensino de LP como L2 para surdos, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Modalidades Especiais (SMEsp), criada em dezembro de 2019, com a responsabilidade de coordenar e planejar políticas públicas para diferentes modalidades de educação, dentre elas a educação inclusiva e a educação bilíngue para surdos, no mesmo ano de sanção da Lei nº 14.191, lançou uma nova proposta curricular com o objetivo de promover o ensino de LP como L2, em todos os níveis escolares, com base no sistema educacional do país, intitulada Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos.

De acordo com o MEC, a proposta foi desenvolvida, consolidando-se em 6 (seis) cadernos sequenciais⁷, planejados em fases, atentando-se às etapas da Educação Básica e do Ensino Superior. A respeito do Ensino Superior, a ideia geral é que se pense em níveis de ensino baseados em gêneros textuais acadêmicos com os quais o graduando tem contato em sua trajetória na academia. É possível verificar nos cadernos a preocupação em articular, no processo de ensino e aprendizagem, a combinação entre a Libras e a Língua Portuguesa e de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

O Caderno Introdutório, ligado à nova proposta curricular desenvolvida para ensino de LP como L2 para surdos, faz um panorama geral dos materiais que compõem a proposta, colocando à vista os referenciais utilizados para sua elaboração. O caderno I, destinado à Educação Infantil (EI), destaca diretrizes para a exploração linguística das

⁷Para saber mais e ter acesso aos diferentes cadernos, acesse: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

crianças surdas inseridas nessa modalidade, como propõem-se nos princípios da Lei nº. 14.191/2021, levando em conta que, nessa etapa inicial de aprendizagem, tem-se por prioridade a aquisição de língua por parte delas (BRASIL, 2021).

Em sequência, o Caderno II propõe o ensino de LP como L2 para surdos do Ensino Fundamental (EF) e do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assegura-se no documento que o ensino de leitura e escrita “se dá pela prática de análise linguística e reflexão sobre o português escrito, a partir do trabalho com gêneros textuais que estão diretamente relacionados à vida social e ao uso da língua” (BRASIL, 2021, p. 9).

Guiado pelos estudos que envolvem o contexto dos anos finais do EF e as discussões que perpassam pelo 2º segmento da EJA, bem como a amplitude nas possibilidades de diálogo que os alunos desses ciclos começam a desenvolver, tendo em mente as variedades de docentes que se fazem presentes nas salas de aula e a maior quantidade de pares na escola, o Caderno III busca preparar os discentes surdos para a fase posterior, o Ensino Médio (EM). Assim sendo, o material desenvolvido deixa claro que, por intermédio do uso da leitura e escrita da LP, o discente surdo terá novas possibilidades de acesso a diferentes conhecimentos, capaz assim, de ampliar seu repertório linguístico-discursivo, mediante a divisão do currículo em níveis distintos, com graus específicos (BRASIL, 2021).

Com isso, o Caderno IV, atentando-se ao público do EM e da EJA, define aspectos relevantes para atuação diante desse processo de ensino da língua, através desse contexto. Nesse material, reconhece-se que “as práticas de leitura para estudantes surdos no Ensino Médio visam a aprofundar o conhecimento em português escrito, de forma crítica, reflexiva e dialógica, compreendendo as implicações dos diferentes discursos” (BRASIL, 2021, p. 10).

Por último, não menos importante, o Caderno V é o caderno de maior interesse para esta pesquisa, pois apresenta uma proposta curricular para o ensino de LP como L2, partindo do contexto do Ensino Superior, visando à formação acadêmica desses aprendizes e à familiaridade com os gêneros discursivos da academia, como será exposto no capítulo a seguir.

1.3 A Proposta Curricular para ensino de LP escrita como L2 para aprendizes surdos do Ensino Superior

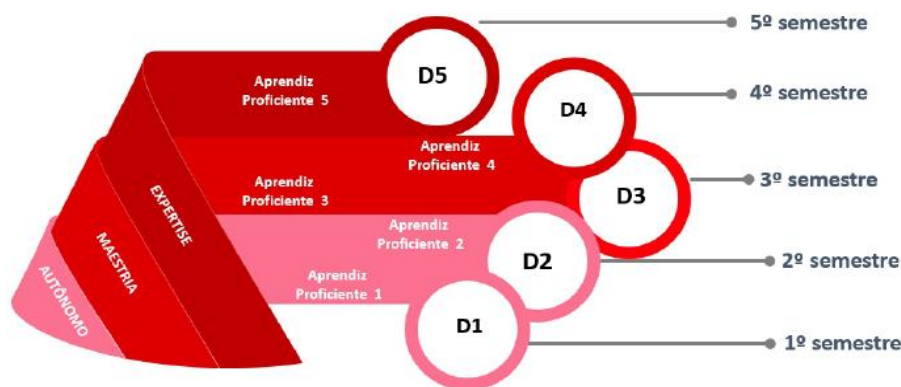
A nova Proposta de Currículo voltada para o ensino de LP escrito como L2 para surdos, doravante PSLS, elaborada e divulgada pelo MEC, durante a pandemia causada pelo COVID-19, configura-se como uma recente política educacional auxiliadora desse processo, capaz de lançar luz, significativamente, às práticas de milhares de docentes atuantes nesse campo educativo, do território brasileiro; além de contribuir, positivamente, para a elaboração de currículos de LP escrita destinados ao público surdo presente na academia.

Assim, tendo este trabalho o foco no processo de ensino e aprendizagem do português escrito para graduandos surdos do Ensino Superior, o interesse maior, neste capítulo, está, intrinsecamente, voltado às diretrizes contidas no Caderno V da nova PSLS. Esse caderno, destinado ao público surdo e surdocego⁸, tem por objetivo auxiliar as práticas de leitura e escrita dos graduandos, sob um ensino embasado na perspectiva bilíngue, visando à interação entre as duas línguas que devem permear o processo de ensino, utilizando práticas de linguagem da leitura visual, por meio de práticas de linguagem de expressão escrita e em Libras.

Levando em conta as vivências do aprendiz surdo no Ensino Superior, a nova proposta curricular prevê um ensino embasado em nivelamento, ou seja, por níveis de ensino e aprendizagem distintos, além do trabalho com gêneros textuais, compreendendo as habilidades e as competências a serem desenvolvidas a partir da aprendizagem de LP como L2, como se pode observar no quadro adiante.

QUADRO 1: Quadro de referência para ensino de LP como L2 para surdos no Ensino Superior

⁸ Apesar da utilização do termo de forma a fazer o uso do hífen na Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB e argumenta acerca da modalidade de ensino bilíngue para surdos, na nação, a nomenclatura utilizada aqui, sem o uso do sinal gráfico, ocorreu porque entende-se a deficiência como deficiência única que não se dá apenas devido à perda da visão ou audição, de forma global, ao contrário das classificações existentes, tanto no passado como em diferentes contextos atuais que a colocam no campo das deficiências múltiplas, assim como é defendido nos estudos de Sobreiro, Carmo J. e Carmo A. (2019).



Fonte: Brasil (2021, p. 12)

Como se pode ver na ilustração, o documento propõe o ensino em etapas ou níveis (D1 a D5) e recomenda todos os níveis aos licenciandos do curso de Pedagogia e de Letras-Libras, tendo em mente suas atuações juntamente com aprendizes surdos após formação acadêmica. Os alunos de outros cursos de graduação ficam desobrigados e podem ser classificados em quaisquer um dos níveis, de acordo com sua proficiência em português, após avaliação proposta pela Instituição de Ensino Superior à que estão vinculados.

O nível D1, destacado na imagem acima como aspecto ligado ao 1º semestre, evidencia que se explore o funcionamento das relações acadêmicas de forma mais geral, considerando os documentos circulantes no contexto, como os *guias*, *manuais do aluno*; além do *regimento interno* da própria instituição, comparando-os às evidências que se interligam à etapa da Educação Básica. Além disso, argumenta-se, com base na proposta voltada para esse nível, a necessidade de apresentar o aluno a novos gêneros textuais.

Sobre isso, vale lembrar que um dos principais objetivos desse primeiro nível da PSLS é trabalhar para que o aluno surdo seja capaz de, autonomamente, diferenciar os gêneros textuais acadêmicos daqueles que não fazem parte desse contexto, podendo, por meio disso, identificar marcações linguísticas que determinam um gênero textual específico.

Sob essa mesma ótica, cabe ressaltar que é durante essa etapa de aprendizagem de LP como L2 que o graduando surdo, seguindo as orientações sugeridas no documento,

conhecerá os gêneros textuais com os quais terá contato ao longo de sua permanência na Instituição de Ensino Superior: formulários, requerimentos, currículo (acadêmico) e a carta em formato eletrônico (e-mail). A produção

escrita, neste caso, envolve o preenchimento desses documentos e a elaboração de cartas que circulam no contexto universitário (BRASIL, 2021, p. 11).

Ao tratar sobre o uso e aplicação de gêneros textuais na prática pedagógica, inúmeros apontamentos pertinentes são levantados a partir das reflexões realizadas por Ramos (2004). De acordo com os estudos da referida autora, a utilização de gêneros textuais para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem auxilia o docente a “desenvolver um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico são trabalhados não mais de forma estanque, mas observando-se suas condições e situação de produção” (RAMOS, 2004, p. 116).

Ramos (2004) ainda considera que, no processo de ensino por meio dos gêneros, é importante refletir sobre algumas etapas específicas, ou seja, na finalidade do gênero textual, na função social e nas particularidades que envolvem seu propósito comunicativo, vislumbrando um trabalho baseado nas necessidades dos discentes presentes nas salas de aula.

Para além disso, nos estudos de Paula e Pinton (2017), realizados através dos projetos da Escola de Sidney, as autoras corroboram ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de esclarecerem que os gêneros textuais são capazes de atender às especificidades necessárias existentes diante do processo de ensino e aprendizagem, podendo, assim, serem (re)contextualizados pelos docentes, a fim de compreender, na prática pedagógica que “o ato de ler e escrever são transversais ao ato de ensinar e de aprender” (PAULA e PINTON, 2017, p. 15).

Em frente à expressão de linguagem visual exposta na PSLS, entende-se que a proposta de ensino, pautada nos diversos gêneros textuais, consolida-se como fundamental. Essa importância se justifica, porque, diante do processo de ensino e aprendizagem da língua, a partir de um gênero específico, podem ocorrer inúmeras construções linguísticas e, ainda, pode haver diferentes percepções de questões linguístico-discursivas evidentes na produção e no uso do gênero utilizado.

À vista disso, permeando os conhecimentos dos gêneros textuais que competem ao Ensino Superior, o caderno V da PSLS coloca à mostra, a partir do nível D2, a importância do trabalho com a prática de leitura e a compreensão dos gêneros mais utilizados durante o período acadêmico, por meio da Libras, até o fim do ciclo que compõe a proposta curricular, almejando a produção escrita por parte dos aprendizes com nível de proficiência 2, à frente dos gêneros utilizados no nível destacado.

De modo a considerar os aspectos culturais que o aprendiz traz consigo para o espaço de Ensino Superior, adquirido durante todo seu processo de escolarização, e os conhecimentos apreendidos diante dos níveis anteriores, o material, partindo do 3º semestre de estudo, caracterizado na proposta como nível D3, recomenda o gênero textual *resenha*, dividindo-o em duas partes distintas, por meio das práticas de linguagem citadas, sendo elas: a de leitura e de escrita.

No nível D4, atentando-se à expertise do aprendiz surdo, matriculado nesse nível, prevê-se o trabalho com o gênero textual *relatório*. Partindo da compreensão sobre o uso e funcionalidade dos significados que provêm da LP, para além da recomendação de participação integral dos discentes surdos em todos os níveis dessa modalidade de ensino, propõe-se o trabalho de LP como L2 em decorrência aos diferentes relatórios que o aprendiz surdo terá contato e deverá produzir durante o seu processo de aprendizagem da língua em tal contexto, por exemplo, ao elaborar relatórios de estágio, de práticas, de experiências em projetos de pesquisa e extensão.

O último nível correspondente ao 5º semestre do curso e nomeado como D5 coloca em evidência o uso do *artigo acadêmico* como gênero textual circulante, com frequência, nos contextos de Ensino Superior. Por meio desse gênero, preconiza-se que, nesse nível de aprendizagem da LP como L2, “o graduando conheça, pormenorizadamente, as partes de um artigo acadêmico, para que tenha condições de reconhecer a estrutura e composição do gênero, visando à elaboração de um artigo acadêmico em algum momento, na graduação ou depois” (BRASIL, 2021, p. 10), cuja habilidade do aprendiz surdo deverá concentrar na expertise, com base na LP escrita.

Por fim, finaliza-se a apresentação da síntese da Proposta Curricular de ensino de LP escrita para surdos do Ensino Superior, complementando que a mesma traz em cada nível orientações para o trabalho da língua em nível semântico e sintático, tendo como base os gêneros textuais apresentados. Dessa forma, busca-se desenvolver no aprendiz surdo desse segmento habilidades de leitura e de escrita de forma contextualizada, sem desconsiderar sua identidade e a cultura, sobretudo, por meio de interações em língua de sinais, pontuando, em cada nível, a importância das línguas (de sinais e portuguesa escrita) e suas características gramaticais, com os respectivos conteúdos e pré-requisitos para a comunicação e expressão adequadas e exigidas de um graduado surdo.

1.4 Ensino Remoto ou Ensino à Distância: compreensões segundo um novo contexto educacional

Neste trabalho, já foi abordado o ensino e aprendizagem do português escrito para discentes surdos e sobre as políticas que permeiam a educação para esse público até o presente momento. Contudo, com o perigo do contágio pela COVID-19, inúmeras adaptações tornaram-se fundamentais, como a reorganização do ensino presencial para uma nova modalidade denominada Ensino Remoto (ER), trazendo, assim, controvérsias às compreensões no tocante a essa modalidade.

Assim, seguindo as características que se ligam ao modelo de ensino presencial, que apresentava no Brasil cerca de 32,4 milhões de estudantes, da Educação Básica e do Ensino Superior, que passaram a ter aulas remotas durante a pandemia provocada pela COVID-19, de acordo com o Instituto de Pesquisa DataSenado, muitas discussões começaram a ser pensadas, visando ao desenvolvimento de um plano de ação para amenizar os impactos da doença no país, destacando-se, nesse contexto, a Portaria nº 343, publicada em 17 de março de 2020 pelo MEC, dias depois da declaração da pandemia no mundo pela OMS.

Ao tratar sobre a substituição das aulas do modelo presencial para o novo modelo em debate, muitas concepções e discussões surgiram. A Portaria nº 343/2020, seguindo os pressupostos evidenciados na LDBN, autorizou a substituição pelos sistemas educacionais do país, como se pode ver no artigo 1º, assegurando a necessidade de utilização dos meios digitais e tecnológicos ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), levando em conta a regulamentação do Decreto nº. 9.325/2017, oficializado em 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Baseado nisso, a referida publicação potencializou a substituição das aulas que competiam ao modelo presencial, tornando-se, assim, o ponto primordial para novas possibilidades de retorno às aulas em diferentes espaços educacionais do país, da Educação Básica ao Ensino Superior. É mediante esse cenário que diferentes compreensões e usos da nomenclatura referentes à modalidade de ensino vieram à tona, mesmo sabendo da utilização dos meios digitais, amparados pela Portaria nº. 343/2020.

Paiva (2020), argumentando sobre os efeitos da pandemia no ensino na nação brasileira, deixa evidente que existiu uma guerra de terminologias até a definição do ER como a modalidade mediada pela *internet* para acesso e participação às aulas. Desse

modo, então, muitos equívocos para a definição da nomenclatura específica ocorreram, aludindo-se a ela, muitas vezes, como Educação à Distância (EaD).

Mas, mesmo com essas evidências, compreende-se, neste trabalho, a EaD como uma modalidade de ensino estruturada, em que as determinações precisas para o seu funcionamento se encontram presentes no Decreto nº. 9.057/2017, regulamentado em maio de 2017. Ao encontro das normas presentes no documento,

considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, Art. 1º).

Paiva (2020), citando Hodges e colaboradores (2020), reflete que o ER, utilizado como meio paliativo para acesso às aulas por mais de 3,7 milhões de alunos do Ensino Superior no país, como mostram as pesquisas desenvolvidas pelo DataSenado, se caracteriza como um modelo de ensino que ocorre devido às situações de crise, nesse contexto, causada pela pandemia. Escorada nessa linha de pensamento, a pesquisadora afirma que

esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (PAIVA, 2020, p. 62).

Nessa concepção acerca do ER, vale considerar que, ao falar sobre isso, não se pode confundir com a EaD, compreendendo que o tipo de abordagem em destaque, aqui, originou-se com o objetivo de contribuir funcionalmente como meio paliativo, incomparável ao ensino presencial. A partir dessa verdade, entende-se que, no Brasil, de fato, estamos diante de um ER e não de uma modalidade estruturada como a EaD. Isso se torna real, porque os participantes do processo educativo encontram-se impedidos de estarem presencialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), a partir das determinações presentes na Lei nº. 13.979/2020, que dispõe acerca das medidas para enfrentamento ao novo vírus no território.

Ao realizar pesquisas sobre as razões que levaram diferentes países à adoção do ER, estudos como o de Arruda (2020) exibem um posicionamento de diversas IES

internacionais, incluindo algumas do Brasil, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), frente à realidade pandêmica e o início das atividades mediadas pelo ER, como mostra o Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2: Posicionamento das IES diante do ensino remoto

Universidade	País	Quantidade de alunos de graduação ^{iv}	Início das atividades de ensino remotas ^v
Universidade de Bristol	Reino Unido	23.139	23 de março
Universidade de Lisboa	Portugal	47.884	12 de março
Universidade do Estado de Michigan	Estados Unidos	44.598	11 de março
Freie Universidade de Berlim	Alemanha	34.425	20 de abril
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Brasil	27.814	24 de março
Universidade de São Paulo (USP)	Brasil	66.214	24 de março
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Brasil	60.655	Suspensão do calendário acadêmico
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Brasil	52.995	Suspensão do calendário acadêmico
Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	50.351	Suspensão do calendário acadêmico

Fonte: Arruda (2020, p. 267)

Através do quadro, é possível perceber que, entre as IES nacionais, apenas a UNICAMP, com mais de 27 mil graduandos, e a USP, ultrapassando o marco de 60 mil discentes no tempo da pesquisa, já lidavam com as atividades por meio do ER, iniciadas logo no início da pandemia, enquanto as demais seguiam com o calendário acadêmico suspenso, retornando somente no fim do mesmo ano.

Apesar de os dois termos em questão serem similares e muitas IES do país já manterem contato com a EaD, quer seja com ofertas de cursos de Extensão ou, ainda, com cursos de graduação nessa modalidade, Arruda (2020) considera que a EaD consiste em uma modalidade, em que sua especificidade embasa-se em um ensino mais abrangente, pois não se origina apenas por meio do uso de sistemas online, mas também pelos sistemas analógicos complementares, como os materiais impressos utilizados.

Ainda assim, concebendo o ER como ponto primordial que possibilita a perpetuação dos vínculos entre discentes e docentes, diferenciando-se da EaD, ele declara que essa nova modalidade

pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de

forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

Em síntese, é necessário entender que o ER, por mais que objetive atender aos discentes em tempo de crise por meio das TICs, para posteriormente abrir possibilidades de retorno às atividades que envolvem o sistema presencial de ensino, não será configurado de modo afim ao da EaD, ainda que a mediação do processo de ensino e aprendizagem, dentro dessas modalidades, seja realizada, tecnicamente, pela *internet*, considerando que, diferente dos aspectos ligados ao ER, como modo alternativo, a EaD tem, em sua essência, o desenvolvimento de um

planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (Op. cit. 2020, p. 266).

Concluindo, ao discorrer sobre o ER como modalidade de ensino usual em razão da pandemia, a partir da substituição do ensino presencial por inúmeras unidades educacionais, incluindo as IES, Arruda (2020) faz uso de argumentos como o da temporalidade e do provisório para lançar luz ao entendimento que se tem acerca do ER e da EaD, porque, por meio dessas reflexões, se pode distinguir que esses aspectos se interligam diretamente ao ER, de forma contrária à EaD. Neste estudo, consideramos importante analisar a qualidade de ensino e de rendimento de graduandos surdos do Ensino Superior durante o ER, mais especificamente, com relação à disciplina de língua portuguesa.

1.5 Linguística Sistêmico-Funcional: que teoria é essa?

Inspirado nos estudos do antropólogo Bronislaw Malinowski e nas contribuições referentes à língua e seus contextos de uso, reconhecendo-a como uma das maiores manifestações culturais de um determinado povo no campo social, o linguista britânico Michael Halliday, nomeado como aluno de Firth, estruturou a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) por volta dos anos de 1960.

Desenvolvida à luz dos estudos culturais procedidos por Malinowski, a LSF consiste em uma teoria de linguagem que tem seu foco maior em compreender as relações decorrentes do campo social, buscando saber como ocorre a comunicação entre os indivíduos presentes no e para com esse espaço. Barbara e Macêdo (2010) definem a LSF como uma teoria que, diante do uso da linguagem socialmente, objetiva assimilar como o homem faz uso da língua de forma amplificada, considerando suas manifestações com base nos propósitos comunicativos realizados.

Seguindo a linha de estudos das autoras, a LSF é formada como uma base linguística caracterizada em “uma teoria que parte do significado e não da forma, tendo em vista que a unidade semântica é o texto, seu ponto de partida (e não a oração), apresentando-se, portanto, como uma teoria da comunicação humana” (BARBARA e MACÊDO, 2010, p. 90).

A partir disso, entende-se que a LSF tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo diante das inúmeras especificidades que há dentro desse campo. A teoria pode, assim, ser utilizada como suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento nos trabalhos que visam à compreensão da qualidade dos textos produzidos cujo foco pode ser entender o porquê de um texto transmitir significado da forma que o faz; como a língua evolui ao longo do tempo, além de identificar o que as línguas têm em comum e, nesse sentido, contribuir, significativamente, conduzindo a percepção das relações existentes entre a língua e o contexto social, como Fuzer e Cabral (2016) argumentam, ao tratarem da teoria em LP.

Na abordagem descritiva da LSF, a linguagem é concebida como recurso que possibilita a troca de significados no meio social em que o homem é capaz de desempenhar papéis respectivos. O texto, dentro de um contexto específico, é compreendido desde a unidade mínima até a unidade mais ampla, possuindo significado, apesar de seu formato nas relações, através das funcionalidades e diferentes

modalidades utilizadas nessa ligação entre a linguagem e a sociedade. Sobre essa temática, Cruz (2016) remonta à abordagem funcionalista e destaca que

a linguagem é vista como um instrumento de interação social, realizada com sujeitos determinados, tempo e espaço definidos, ou seja, em um contexto específico, que determina as formas da realização linguística. Nessa direção, é necessário definir-se contexto em duas dimensões: a da situação particular que rege uma dada realização verbal e a da cultura que a engloba. (CRUZ, 2012, p. 28).

Assim, dentro da abordagem sistêmico-funcional, tem-se a noção de que o texto, como aquilo que pode ser representado por qualquer manifestação no campo da linguagem, está sempre inserido em contextos distintos, porém complementares, que influenciam a forma de ocorrência das escolhas linguísticas, ambos ligados às ideias de *contexto de cultura* e *contexto de situação*.

O *contexto de cultura*, parafraseando os argumentos de Nonemacher (2016), auxilia o desenvolvimento do entendimento no que diz respeito ao modo com que as diversas culturas fazem uso da linguagem para atingirem seus objetivos comunicativos, através de marcas presentes nas escolhas léxico-gramaticais utilizadas nessa interação. Desse modo, para Mendonça e colaboradores (2019), tal contexto pode ser caracterizado por questões amplas, assim como os fatos históricos e sociais que permeiam o texto.

Em contrapartida, seguindo a mesma linhagem da autora, o *contexto de situação* pode ser evidenciado como aquele que, tanto real como abstrato, tem a possibilidade de atender, linguisticamente, às variações que acontecem entre diferentes contextos culturais, considerando o tempo que ocorrem, apresentando as *variáveis de registro*, chamadas de variáveis de *campo* (assunto do texto), *relações* (interações e representações linguístico-sociais entre os participantes do texto) e *modo* (forma em que o texto é apresentado). Nesse sentido, Cruz (2012, p. 29) reforça a articulação entre contextos e texto, ao destacar que “(...) a produção linguística, portanto, está inserida em um contexto (contexto de situação), que também está inserido em outro contexto mais amplo, em nível sociocultural (contexto de cultura).”

Ao lado dos pressupostos *hallidayanos* e de outros pesquisadores funcionalistas, Nonemacher (2016) contribui para a compreensão de que as variáveis presentes no contexto de situação estão, intrinsecamente, ligadas às três funções principais que a

linguagem pode desempenhar que, neste sentido, corresponde às três *metafunções* da LSF, discutidas a seguir.

Simultaneamente, ao explicar que a língua constitui-se em um sistema permeado por escolhas linguísticas independentes, cuja funcionalidade está para além da comunicação, Gouveia (2009) reitera que ela desempenha três papéis fundamentais: o da representação da experiência por meio do uso da língua, no contexto em que se faz parte, podendo ser de forma interna ou externa; o de papéis relativos às atitudes, diante do outro, de poder e solidariedade e aqueles que possibilitam estabelecer relação entre os pares, cujo significado encontra-se ligado à organização do conteúdo da mensagem de forma a verificar o que diz, para quem, como diz e o que foi dito.

É possível ressaltar através desses argumentos que cada uma dessas funções desempenhadas pela linguagem na sociedade serve como base para compreensão dos significados nas interações e são caracterizadas como *metafunções*, a saber: *metafunção ideacional*, *metafunção interpessoal* e *metafunção textual* (HALLIDAY, 1994).

A representatividade é desempenhada pela linguagem, estando ligada à *metafunção ideacional*, como bem define Gouveia (2009). Nesse campo da LSF, no qual este trabalho se debruça, ela é utilizada para estabelecer significados relacionados às vivências e experiências do mundo interno ou externo (físico ou mental), partindo das escolhas realizadas com base no sistema de transitividade. Aqui, a oração possibilita a distinção entre “o que faz e para quem é feito”, propiciando ao falante a possibilidade de se expressar perante o mundo, através das escolhas dos **processos** (grupos verbais), que podem ser caracterizados em processos principais e auxiliares, dos **participantes** (grupos nominais) e das **circunstâncias** (grupos adverbiais) na constituição do texto, como é possível compreender a partir do exemplo a seguir⁹.

Exemplo 1: “As apostilas estão em português escrito.”

PARTICIPANTE	PROCESSO	CIRCUNSTÂNCIA
<i>As apostilas</i>	<i>Estão</i>	<i>em português escrito.</i>

Distinguindo o Sistema de Transitividade concebido na LSF do que é adotado na gramática tradicional, as reflexões de Fuzer e Cabral (2016) corroboram para a definição desse sistema, como aquele que descreve toda a oração, levando em conta os

⁹ Neste trabalho, optou-se por apresentar os exemplos do próprio corpus analisado, constituído por respostas de graduandos surdos de diferentes IES do Brasil.

participantes, os processos e as circunstâncias na formação de figuras representacionais. Para as pesquisadoras, tais figuras consolidam-se em “configurações constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, porquê, etc.)” (FUZER e CABRAL, 2016, p. 27).

Halliday (1994) mostra que o referido Sistema é composto por processos principais e secundários, pelo qual o ser humano pode representar as suas experiências, tanto do mundo externo quanto do interno. Assim, a categorização dos processos principais é formada por processos materiais (que representam ações e eventos do mundo externo), por processos mentais (que atuam na representação das experiências internas, como as lembranças, as reflexões e as reações) e por processos relacionais (responsáveis pela caracterização e identificação, nas relações). Complementando, o grupo de processos secundários é formado por processos comportamentais (que são manifestados pelas necessidades psicológicas e fisiológicas do ser humano), por processos verbais (representantes dos dizeres) e por processos existenciais (que atuam na representação da existência de um participante).

Sobre esses tipos de processos nas orações, o esquema a seguir explicita as informações tratadas acima.

FIGURA 1: Tipos de processos que podem existir nas orações e suas representações



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014 *apud* HEBERLE, 2018, p. 95)

Dadas as considerações sobre o Sistema de Transitividade, Halliday (1994) considera importante a atenção para os papéis dos interlocutores nas relações de troca e negociação, além da atribuição e representação de um interlocutor. Nesse contexto, as relações se manifestam através da *metafunção interpessoal*, em que as escolhas são realizadas por meio dos sistemas de modo e de modalidade, compreendendo a oração como troca. Ao passo que o sistema de *modalidade* se liga à posição que o falante tem diante da mensagem e de seu interlocutor; o sistema de *modo* determina os papéis que este executa para com o interlocutor.

Aprofundando sua pesquisa de doutorado nesse campo da LSF, Cruz (2012) afirma que nessa *metafunção* ocorrem “situações comunicativas distintas, como um pedido, um convite, uma avaliação, uma rejeição, dentre outras que são realizadas na interação entre os falantes ou uma troca, na qual dar implica receber e pedir implica dar” (CRUZ, 2012, p. 34).

Neste estudo que versa sobre análise de discursos de aprendizes surdos do Ensino Superior durante a pandemia causada pelo COVID-19, não houve o aprofundamento em análises baseadas na *metafunção interpessoal*, por isso, o não aprofundamento nessa *metafunção*.

Enxergando a oração como mensagem efetuada por meio da estrutura temática e ligada à variável de modo¹⁰, a *metafunção textual*, levando em conta os aspectos da LSF, é a *metafunção* responsável pela organização do conteúdo da mensagem, entendendo seus significados experienciais e interpessoais presentes no texto, desde que seja coerente. É ela que se preocupa em mostrar e entender como o falante organiza a mensagem (escrita, falada, sinalizada, ilustrada...), de modo a concretizar o seu discurso nas relações sociais, através das escolhas linguísticas que faz para atingir seus propósitos comunicativos nessa relação, de forma que o interlocutor compreenda a mensagem.

Sob as evidências acerca dos estudos tangenciados à teoria sistêmico-funcional, realizados no campo dessa *metafunção*, Morais e Brito (2020), ao lado das definições expostas em Halliday (1994), esclarecem que, dentro desse contexto, existem

dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise, que estruturam a mensagem em um texto. O primeiro é chamado estrutura da informação e

¹⁰A terminologia modo, neste contexto, se refere às variáveis de registro – *field*, *tenor* e *mode*, referentes, respectivamente, a *campo*, *relações* e *modo*. Não se refere a *modo* como uma instanciação da *metafunção interpessoal*.

envolve componentes que são denominados informação dada e informação nova (nível do conteúdo). O segundo é chamado Estrutura Temática e envolve as funções denominadas **Tema e Rema**¹¹, também no nível da oração (MORAIS e BRITO, 2020, p. 183).

Nesse sentido, cabe esclarecer que essa *metafunção* compreende o *Tema* como o elemento inicial do texto que serve como ponto de partida da mensagem, que se dá por meio da escolha do produtor do texto na modalidade escrita, sinalizada ou falada, e o *Rema*, no plano da oração, é configurado como o restante do enunciado.

Exemplo 2: “O material deve ser escrito de forma que o surdo consiga ler...”

TEMA	REMA
<i>O material</i>	<i>deve ser escrito de forma que o surdo consiga ler...</i>

Ao encontro das palavras de Nonemacher (2016), é fácil entender que o Tema normalmente é expresso pela informação já dada na oração, na qual pode ser recuperada através do contexto e já é conhecida pelo ouvinte. Ele pode ser *marcado* (quando os termos, na oração, encontram-se em ordem indireta) e *não-marcado* (quando se tem um grupo nominal exercendo a função de sujeito), como é mostrado no exemplo 3 e 4, adiante. Contudo, o Rema, nessa ótica, é caracterizado como a informação nova, na oração, que o ouvinte desconhece e objetiva-se que o mesmo passe a conhecer.

Exemplo 3: “Os materiais para surdos estão adequados na pandemia.”

Os materiais para surdos	estão adequados na pandemia.
TEMA NÃO-MARCADO	REMA

Exemplo 4: Na pandemia, os materiais para surdos estão adequados.

Na pandemia,	os materiais para surdos estão adequados.
TEMA MARCADO	REMA

Como já mencionado, neste estudo que versa sobre análise de discursos de aprendizes surdos do Ensino Superior durante a pandemia causada pelo COVID-19, não houve a preocupação em debruçar-se sob análises baseadas na *metafunção textual*. Por

¹¹Grifo meu.

essa razão, nesta produção não há o aprofundamento da pesquisa à luz dessa *metafunção*.

O Quadro 3 mostra uma síntese das variáveis presentes no contexto de situação, bem como suas funções à frente das *metafunções* da linguagem, de acordo com Barbara e Macêdo (2010).

QUADRO 3: Papéis das variáveis de contexto frente às metafunções e suas responsabilidades

Variáveis de contexto	Metafunções	Realizações lexicogramaticais
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e Modalidade
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: Barbara e Macêdo (2010, p. 93).

Em suma, os exemplos destacados acima contribuem para mostrar que os objetivos nas interações são atingidos por meio do uso da linguagem, para tratar sobre as experiências no mundo externo e interno, por meio da *metafunção ideacional*, no Sistema de Transitividade, da *metafunção interpessoal*, onde se tem interesse de interação com outras pessoas, de estabelecer e manter relações sociais, de influenciar seu comportamento, expressar pontos-de-vista pessoais e solicitar ou modificá-los. Utiliza-se a linguagem, também, para organizar as mensagens que podem indicar como elas se enquadram a outras mensagens em contexto mais amplo em que estamos falando/sinalizando ou escrevendo (HEBERLE, 2018).

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos e as etapas de análise dados que auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem por objetivo principal a análise do discurso de alunos surdos matriculados em diferentes IES do Brasil, sobre o processo de ensino e aprendizagem da LP escrita durante a pandemia causada pela COVID-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa caracterizada como descritiva, de cunho quantiquantitativo (GIL, 2002). Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa busca apresentar a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. O cunho quantiquantitativo se justifica pelo uso de um instrumento de coleta de dados que possibilitou levantar respostas em termos de números (quantidade) e o refinamento por uma análise qualitativa das falas dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário (APÊNDICE A), desenvolvido com o suporte do *Google Forms*, contendo dezessete perguntas em LP com as respectivas traduções em Libras, sendo treze perguntas objetivas, e quatro perguntas discursivas. Considerando-se a especificidade linguística do público-alvo, houve a possibilidade de o graduando responder nas modalidades escrita e/ou sinalizada.

O questionário¹², detalhado no quadro a seguir, foi encaminhado, exclusivamente, aos alunos surdos, matriculados no Ensino Superior, utilizando grandes canais comunicativos, como o *E-mail*, grupos de *WhatsApp* e de *Facebook*.

QUADRO 4: Questionário encaminhado para coleta de dados

Nº	PERGUNTA	CARACTERÍSTICA DA PERGUNTA
1	<i>Você aceita participar da pesquisa?</i>	<i>Múltipla escolha - () Sim () Não¹³</i>
2	<i>Qual é o seu nome completo?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>
3	<i>Qual é o seu e-mail?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>

¹² Embora possa parecer repetitiva ou redundante a apresentação do questionário nesta seção, a escolha se justifica pela preocupação em facilitar a leitura, de modo que o leitor tenha contato com as perguntas no corpo do texto e possa se familiarizar com elas antes de ter acesso à análise.

¹³ No questionário desenvolvido com o suporte do *Google Forms*, tornou-se necessário expor aos graduandos que, caso o participante optasse por NÃO participar da pesquisa, ele seria direcionado a uma outra página, na qual não teria acesso às perguntas do instrumento e finalizaria a participação na pesquisa.

4	<i>Quantos anos você tem?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>
5	<i>Você nasceu:</i>	<i>Múltipla escolha - Surdo () Ouvinte ()</i>
6	<i>Como você se comunica?</i>	<i>Múltipla escolha - a. () Libras b. () Leitura labial c. () Outro(s)</i>
7	<i>De que Estado do Brasil você é?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>
8	<i>Onde você estuda?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>
9	<i>Qual é o nome do seu curso?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória</i>
10	<i>Que tipo de plataforma você usou durante a pandemia para estudar?</i>	<i>Diferentes opções de respostas possíveis - () google classroom () zoom () google meet () plataforma institucional () outro(s) . Qual?</i>
11	<i>Que tipo de suporte a sua instituição de ensino deu para o ensino remoto?</i>	<i>Pergunta obrigatória com diferentes opções de respostas possíveis - () oferta de chips () plataforma acessível () materiais didáticos em Libras () professores () auxílio inclusão digital () equipamentos (notebook, tablets, computadores...) () outro(s)</i>
12	<i>Como você avalia seu nível de conhecimento de português escrito?</i>	<i>Múltipla escolha - () básico () intermediário () avançado</i>
13	<i>Que tipo de gênero textual você lê com mais frequência durante a pandemia?</i>	<i>Diferentes opções de respostas possíveis - () charges () anúncios publicitários () tirinhas () reportagens em jornais, revistas () vídeos em Libras () artigos científicos () lives</i>
14	<i>O ensino de Língua Portuguesa para surdos está adequado durante o ensino remoto?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória com possibilidade de anexo de vídeo em Libras - () SIM () Não - Explique.</i>
15	<i>Os materiais elaborados para o ensino de Português escrito são adequados?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória com possibilidade de anexo de vídeo em Libras - () SIM () Não - Explique.</i>
16	<i>Que estratégias os professores de português para surdos devem usar durante o ensino remoto?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória com possibilidade de anexo de vídeo em Libras</i>

17	<i>Que conteúdo de português você acha necessário aprender? Por quê?</i>	<i>Pergunta discursiva obrigatória com possibilidade de anexo de vídeo em Libras</i>
----	--	--

Fonte: Autor

O questionário ficou disponível para respostas do dia 16 de março ao dia 16 de abril de 2021, a contar pela data inicial de disparo. Após esse momento, os dados coletados foram armazenados, agrupados, para melhor organização da pesquisa e analisados em 4 grandes eixos, visando a melhor compreensão das evidências encontradas no *corpus*.

Vale destacar que o questionário encaminhado para coleta dados analisados, nesta pesquisa, está inserido em um contexto mais amplo, sendo o do grupo de pesquisa “*O passado tem história: Representações sobre o INES presentes em cartas e documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*”, que possui autorização pela Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁴ do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os resultados referentes à identificação e caracterização dos respondentes e das instituições, assim como a informações detalhadas sobre a análise serão apresentados no capítulo reservado à apresentação e discussão dos resultados.

2.1 Etapas da análise dos dados coletados no questionário

No primeiro momento de análise, foram considerados os dados dos graduandos surdos, com relação a questões identitárias. Seguidamente, prosseguiu-se a análise acerca das questões que perpassam a atuação dos docentes no ensino de LP como L2 e, por último, as representações do ensino presentes nos discursos apresentados, destacando-se a percepção de 4 representações distintas. Para Moraes (2008), as representações, nesse campo de análise sistêmico-funcional, fazem menção à forma em que os usuários da língua representam suas experiências e refletem diante de suas ações, suas crenças, seus estados e as diferentes circunstâncias em que se encontram nos contextos que estão inseridos.

QUADRO 5: Eixos de análise do corpus

NÚMERO	EIXO
--------	------

¹⁴CAEE: 24359419.2.0000.8137. Espelho do grupo cadastrado no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8763637718063096

1	<i>Questões identitárias e linguístico-comunicacionais</i>	
2	<i>Atuação institucional para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na pandemia</i>	
3	<i>Autoavaliação discente sobre a LP escrita</i>	
4	<i>Representações do processo de ensino e aprendizagem de LP diante do ensino remoto, na pandemia da COVID-19</i>	a) Representações da adequação do ensino e dos materiais desenvolvidos para aprendizagem da LP à partir do ER;
		b) da atuação docente no ensino da mesma como L2;
		c) da percepção discente para a aprendizagem dos conteúdos da LP.

Fonte: Autor

Os discursos escritos obtidos através do questionário bilíngue, no qual não houve anexo de vídeos em Libras, foram analisados, manualmente, com o suporte da *metafunção* ideacional da LSF, tendo em vista a configuração como uma teoria linguística que pode ser utilizada para análises discursivas e, com isso, compreender a linguagem em uso, como uma rede de escolhas e significados que servem para dar sentido às experiências através das relações presentes na sociedade, diante dos objetivos propostos (HALLIDAY, 1994).

Durante a análise, optou-se por preservar a identidade dos participantes, identificando-os, no escopo do trabalho, de acordo com a ordem numérica de resposta no instrumento de coleta. Nessa etapa, foram avaliados os processos utilizados nos discursos dos aprendizes surdos, possibilitando-se constatar a desigualdade educacional entre os participantes da pesquisa e, ainda, compreender que, durante o ER, muitos discentes estavam ligados a um processo de ensino e aprendizagem da LP escrita sem a utilização de metodologias adequadas ou com a utilização de metodologias limitadas para a aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina, dentro dos contextos de Ensino Superior.

Os resultados foram demonstrados em forma de gráficos, extraídos a partir das respostas vinculadas ao *Google Forms* e estão detalhados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já apresentado neste trabalho e levando em conta os pressupostos da LSF, entende-se que o texto está sempre inserido em dois contextos distintos: o *contexto de cultura*, que se interliga aos fatores histórico-sociais, ligados à cultura em que o texto é produzido, e o *contexto de situação*, aquele que, através das três variáveis de registros (campo, relações e modo), trata da estrutura e tessitura do texto, permeando-o linguisticamente.

Assim, ao se debruçar sobre o *corpus* de estudo, base desta análise, as variáveis de registro *campo* (assunto), *relações* (envolvimento dos participantes na situação e no texto) e o *modo* (formato em que a língua/linguagem se apresenta) são descritas no quadro a seguir.

QUADRO 6: Variáveis de registro a partir do discurso de graduandos surdos

VARIÁVEIS DE REGISTRO	CONTEÚDO DAS VARIÁVEIS
CAMPO	As implicações da pandemia provocada pela COVID-19 no ensino e aprendizagem de LP para graduandos surdos do Brasil
RELAÇÕES	Respostas dos graduandos surdos (dizentes), para o proponente da pesquisa (receptor) por meio de um questionário online
MODO	Discurso escrito em LP

Fonte: Autor

A análise preliminar, realizada manualmente, pautada nos discursos dos aprendizes surdos, ocorreu através de quatro grandes eixos distintos, ligados, respectivamente a/à:

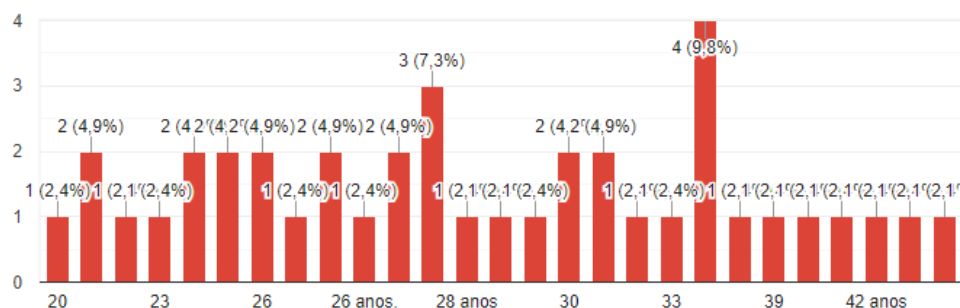
- I) *Questões identitárias e linguístico-comunicacionais;*
- II) *Atuação institucional para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na pandemia;*
- III) *Autoavaliação discente sobre a LP escrita e*
- IV) *Representações do processo de ensino e aprendizagem de LP no ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19.*

3.1 EIXO I: *Questões identitárias e linguístico-comunicacionais*

O questionário bilíngue foi acessado por 54 graduandos surdos, sendo que 41 aceitaram participar da pesquisa e 39 deles, identificados como graduandos oriundos de IES públicas distribuídas pela nação, o que corresponde, aproximadamente, a 72,2% do *corpus* analisado. No grupo dos graduandos que aceitaram participar da pesquisa, 02 deles encontravam-se matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, por essa razão, foram desconsiderados no somatório dos dados que conduziram a análise deste estudo.

Através da análise realizada, considerando as perguntas de 1 a 9 do questionário e os discursos dos 39 alunos surdos das diferentes IES do Brasil, pode-se constatar que a idade dos participantes varia entre 20 e 46 anos, como exposto no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor

No contexto social, estima-se que o tempo ideal para ingresso no Ensino Superior seja após a conclusão do Ensino Médio, o que, na maior parte dos casos, fora do campo da surdez, ocorre por volta dos 18 anos de idade, aproximadamente. Contudo, tendo em mente a defasagem do sistema educacional brasileiro e as práticas pedagógicas usuais para com discentes surdos, esse resultado torna-se fator contrastivo em comparação à realidade do aluno ouvinte e às estimativas presentes, quando se comparam, tanto no contexto familiar, como no social e educacional, frente às especificidades dos surdos e suas vivências perante o ensino. Essa consideração se justifica a partir do percentual exposto no gráfico acima, no qual é possível observar esse argumento com base nos dados de 36,4% dos participantes que compõem o *corpus* analisado.

Com isso, compreendeu-se que os graduandos possuem mais de 30 anos de idade e, teoricamente, só conseguiram fazer parte desse novo ambiente situacional após a oficialização de novas políticas linguísticas e educacionais, como a Lei nº

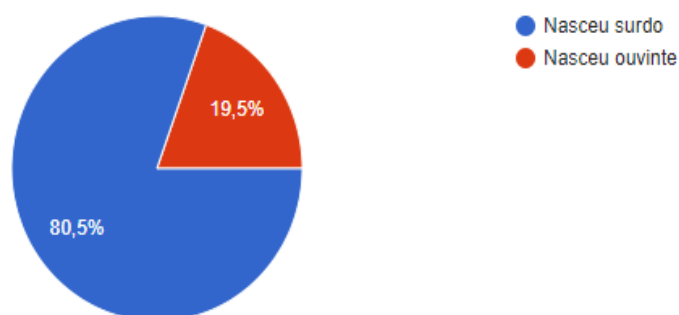
10.436/2002 e as regulamentações presentes no Decreto nº 5.626/2005, expostas no Capítulo 2 deste trabalho. Além disso, esse percentual revela que a idade dos discentes está para além da estimada socialmente, corroborando a compreensão das singularidades vividas por esses aprendizes, com base nos aspectos que se vinculam às etapas e nos níveis educacionais ultrapassados por eles.

Dessa forma, a análise das declarações desses aprendizes mostrou que tal dado contribui para a caracterização desse público como sujeitos historicamente marcados por um Ensino Fundamental cursado por volta dos anos de 1990, o que, nesse tempo, se caracterizava como um processo permeado por práticas voltadas para ouvintes, isento de reflexões sobre a importância da Libras, sem utilizar metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos adequados e baseado em uma concepção de surdez como patologia, como ressalta Pereira (2014).

Por meio disso, tem-se em mente que essas argumentações esbarram nas reflexões realizadas por Viana e Gomes (2020), de que o aluno surdo que ingressa nessa nova modalidade de ensino é o aluno que se deparou com uma escolarização sem qualidade na aprendizagem, sem uma mediação realizada pela figura do Tradutor-Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) na comunicação e, hoje, tenta se superar para além das barreiras impostas pelo sistema educacional, buscando vencer entraves comunicacionais, barreiras atitudinais, econômicas e sociais, colocadas à vista nas linhas da Lei nº 13.146/2015.

Para além dessas colocações, a análise dos dados do *corpus* revelou que 80,5% dos graduandos nasceram surdos, ao passo que 19,5% nasceram ouvintes e, posteriormente, se tornaram surdos, como pode-se ver no percentual destacado no Gráfico 2:

GRÁFICO 2: Nascimento dos aprendizes

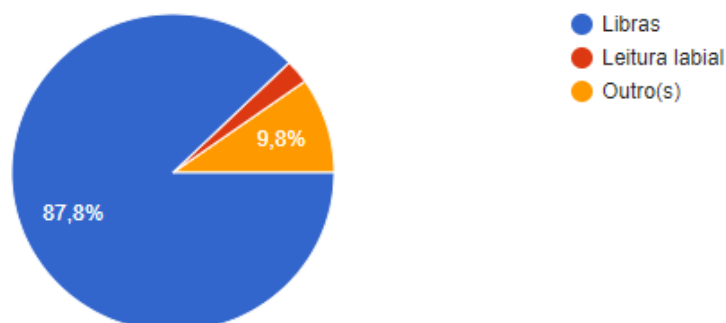


Fonte: Autor

Cabe ressaltar que o recolhimento dos discursos dos participantes não revelou informações a respeito da faixa-etária na qual os discentes adquiriram a surdez e suas respectivas causas. Entretanto, a partir dos dados expostos no Gráfico 2, acredita-se que, dependendo da idade na qual os 19,5% dos discentes adquiriram a surdez, se depararam com implicações no processo de ensino e aprendizagem menos invasivas, impostas pela hegemonia ligada ao sistema educacional do país, no que se compara às que os 80,5% tiveram contato dentro das salas de aulas das inúmeras instituições educacionais brasileiras, tendo em vista que as experiências dessa maior parte da sociedade ocorre de forma pré-lingual e não pós-lingual (GESSER, 2009), diferentemente da menor parte percentual.

Sobre isso, ainda, um outro ponto analisado que pode ser somado e merece ser colocado à exposição é o fato de que, em um estudo similar, baseado nas produções escritas de aprendizes surdos sob a ótica sistêmico-funcional, Morais e Brito (2020) esclarecem aspectos que se vinculam, significativamente, a tal dado. À luz dos apontamentos realizados por eles, a maior parte dos graduandos surdos que adentram nos espaços de educação superior são filhos de pais ouvintes e tiveram o primeiro acesso à Libras em um período tardio no espaço escolar, muitas vezes. Os dados apresentados pelos autores citados coadunam com outras pesquisas que destacam a maioria de surdos tendo acesso tardio à língua de sinais, pelo fato de serem oriundos de famílias ouvintes (QUADROS, 1997; 2017), apesar de 87,8% se comunicarem em Libras, como pode-se verificar, a seguir.

GRÁFICO 3: Forma de comunicação dos participantes



Fonte: Autor

A exposição desses dados mostra a urgência de os espaços educacionais trabalharem com objetivo de proporcionar acessibilidade linguística à significativa

demanda de alunos surdos que se fazem presentes neles, assim como determinam as legislações que embasam o ensino para surdos no país.

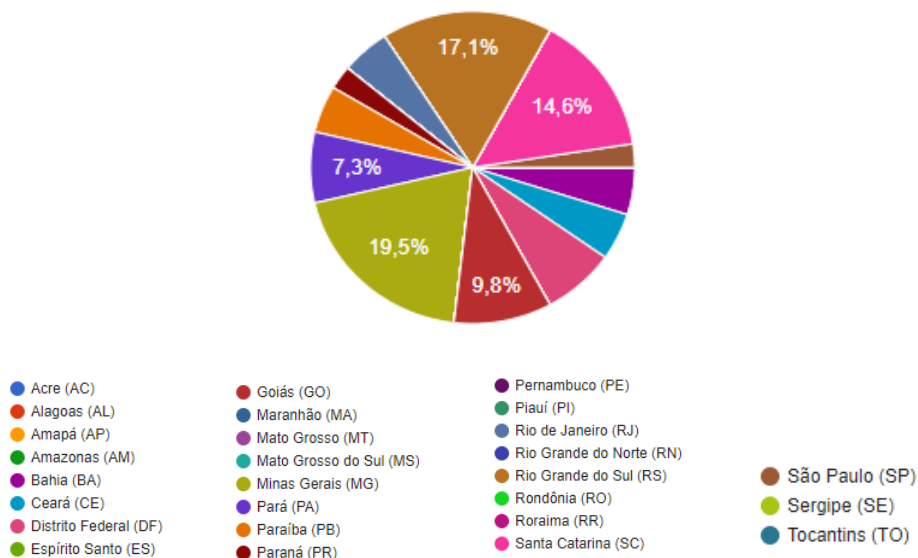
A porcentagem maior dos alunos surdos usuários da Libras se caracteriza como ponto primordial para entender que a utilização da língua de sinais pela comunidade surda pode e deve ser, por diversas vezes e em diferentes contextos, além do educacional, uma forma de preservação das suas identidades, levando em consideração que, por se encontrarem em contextos distintos, são perpassados por diferentes aspectos, que corroboram na constituição do sujeito na sociedade e nos ambientes em que se encontram, para além da identidade linguística.

Esse fato pode, ainda, ser considerado como um fator para o reconhecimento cultural, considerando as barreiras enfrentadas perante o sistema educacional do passado, embasado em uma visão educativa que vislumbrava a ideia de torná-los “normais” frente à sociedade, assim como é argumentado em Fernandes (2008), Strobel (2009) e Pereira (2014), ao tratarem da temática, considerando a questão linguística desses aprendizes.

Ademais, nesse contexto, notou-se que o percentual de graduandos usuários da Libras para desenvolvimento de eventos comunicacionais (Gráfico 3) reflete suas especificidades, a fim de que essa língua seja prioritariamente usada na mediação dos conhecimentos, da comunicação e nas relações que ocorrem no espaço familiar, social, acadêmico e profissional.

Dentre as regiões do Brasil, percebeu-se que a maior parte dos respondentes (19,5%) está localizada na região Nordeste e na região Sul do país, sendo 17,1% no estado do Rio Grande do Sul e 14,6% em Santa Catarina. Apesar de o questionário ter partido da região Sudeste, especificamente, do Estado do Rio de Janeiro (RJ), onde há uma IES referência no campo dos estudos que envolve a surdez, o INES, houve um quantitativo de apenas 2,56% de participação (1 aluno do INES e 1 da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ), como o gráfico abaixo expõe.

GRÁFICO 4: Distribuição dos participantes por estados do Brasil



Fonte: Autor

Na análise, revelou-se que 79,48% dos participantes são estudantes de cursos na área de educação, envolvendo, especificamente, os cursos de Letras-Libras (35,89%) e Pedagogia na modalidade bilíngue (43,59%). Sabe-se que os cursos mencionados são provenientes das políticas educacionais que surgiram a partir da oficialização do decreto 5.626/2005. De acordo com a pesquisa de Baalbaki (2017), o primeiro foi criado em 2006, por meio da EaD, com pólos em 12% das universidades brasileiras, dentre elas, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Antes da apresentação do Eixo II, é importante destacar que o percentual de graduandos matriculados em Pedagogia na modalidade bilíngue corrobora para o entendimento que se tem frente às vivências relacionadas ao sistema educacional do país que, em diferentes partes do Brasil, desconhecem a forma adequada de atuação profissional para com esses alunos. Sendo assim, entende-se que muitos surdos optam por formação no campo da educação, o que pode ser explicado pelo fato de terem acessibilidade linguística em Libras durante cursos e, para além disso, para que, dessa forma, seja possível atuar diretamente com seus pares e, possivelmente, amenizar os impactos da atuação docente frente ao processo de ensino e aprendizagem dentro dos espaços de educação, por meio da Libras e dos conhecimentos pedagógicos adquiridos na academia, como discorrem Oliveira e Oliveira (2019), ao analisarem discursos de graduandos surdos dessa área de formação.

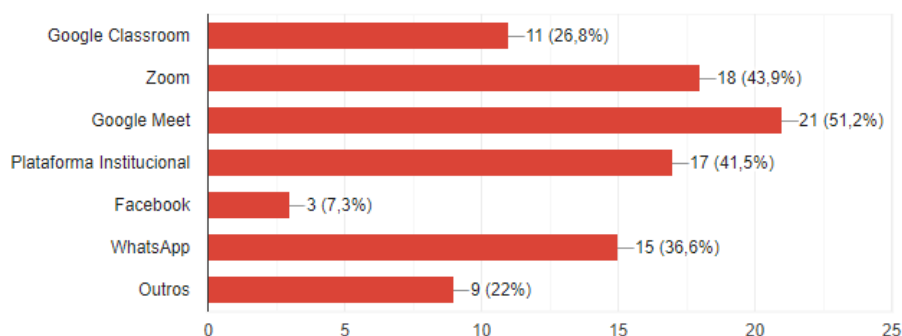
3.2 EIXO II: Atuação institucional para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na pandemia

O Eixo 2 abrange questões que envolvem o suporte dado pelas IES, durante o período de pandemia, para acesso e participação nas aulas e contempla também uma análise sobre os gêneros textuais mais acessados nesse período.

A análise revelou que as universidades, nesse tempo, estavam fazendo uso de aplicativos como *Google Meet* (51,2% das respostas), *Zoom* (43,9% das respostas), *Google Classroom*, considerando-os como suporte para acesso ao material para o pleno prosseguimento do período letivo, de acordo com 26,8% dos alunos, para além do *WhatsApp* (36,6% das respostas), sendo que este último recurso, antes desse período de isolamento social, no qual se fez necessário o ER, era utilizado para fins comunicacionais e não pedagógicos.

Durante a análise, observou-se que cerca de 41,5% dos discentes surdos estavam com acesso às aulas e às demais atividades acadêmicas provenientes das IES por meio de Plataformas Educacionais como se pode verificar no Gráfico 5.

GRÁFICO 5: Plataformas utilizadas para aprendizagem dos conteúdos no ER



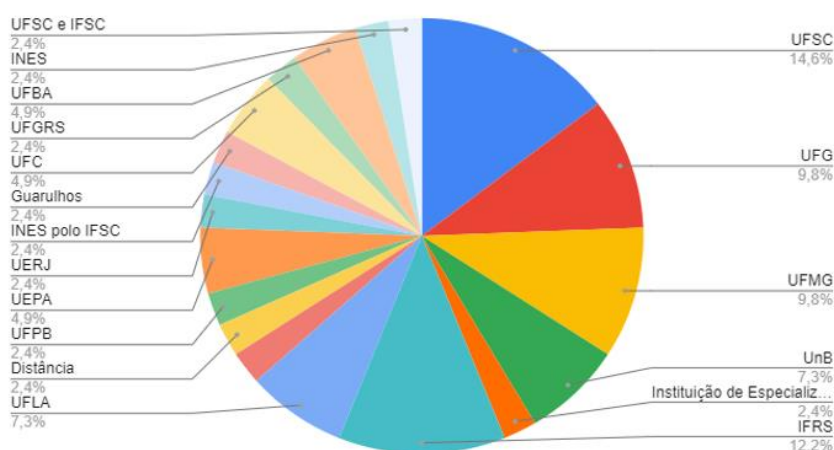
Fonte: Autor

A partir disso, considera-se que os dados referentes às formas para acesso e participação nas aulas, bem como para acesso ao material disponibilizado pelos docentes das diversas IES, se concretizam como ponto significativo. Esse argumento se justifica, porque, até o fechamento do dispositivo enviado, muitas IES encontravam-se em fase de levantamento de informações a respeito das plataformas mais viáveis para sequência das atividades acadêmico-curriculares, tendo em mente as demandas que surgiram nesse tempo, quanto à necessidade de uma formação similar ao ensino

presencial, sem que fosse subalternizada, como foi o caso do próprio INES que, no período, estava iniciando as atividades com a nova modalidade.

Arruda (2020), ao fazer um levantamento das IES, no início da pandemia, observou que, dentre as 90% das instituições brasileiras analisadas, 12 possuíam um plano para contingenciamento dos impactos causados pela doença no campo educacional, tendo suas atividades mediadas pelo ER. Porém, dentre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estavam com o calendário acadêmico suspenso, como é possível notar a partir do Quadro 2, criado pelo autor, exposto no Capítulo 1. Seguindo essa constatação, entende-se que 12,2% dos respondentes do *corpus*, sendo 9,8% da UFMG e 2,4% da UFRGS, encontravam-se em período de atividade remota recente, considerando-se a data de envio do questionário, como se mostra no Gráfico 6.

GRÁFICO 6: Percentual de alunos surdos em ER nas IES do país



Fonte: Autor

Diante dessas considerações à frente dos dados analisados, outro ponto significativo encontrado no *corpus* merece ser ressaltado. A partir da pesquisa de Januario e Louro (2020), percebe-se que, durante a pandemia, muitas alterações ocorreram em diferentes áreas, inclusive no campo educacional, fazendo com que a prática docente fosse reinventada e condicionada às novas tecnologias. À luz dessa informação, percebeu-se que, sobre os participantes da pesquisa, cerca de 36,6% dos graduandos, frente às novas exigências educacionais, estavam em contato com docentes que, por meio do *WhatsApp*, lecionavam conteúdos ligados aos currículos da IES.

Paiva (2020), ao realizar um detalhamento sobre a compreensão social acerca do ER e da EaD, afirma ter ocorrido uma má compreensão dos dois termos, onde, em diferentes casos, concebia-se o ER à modalidade estruturada, amparada pelo Decreto nº 9.057/2017, como se mostrou no Capítulo 1. Dessa forma, ao se debruçar sobre o *corpus*, foi possível verificar que essa associação equivocada do ER ao EaD ocorreu, também, através de 35,8% das respostas.

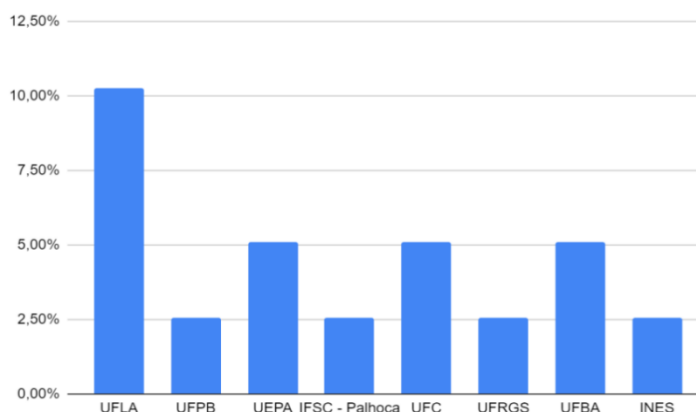
A ausência de informação acessível que contribui para a compreensão dos fatos que ocorrem nos espaços em que o graduando surdo se vincula contribui para compreensões equivocadas, assim como ocorreu com os participantes da pesquisa. Essa concepção equivocada dos aprendizes sob as definições supracitadas vai de encontro aos princípios gerais da Lei nº 13.146/2015, na qual são necessárias as condições de direito à igualdade de acesso à informação e o compromisso das IES de atuarem, perante aos respectivos alunos, tendo comprometimento com o saber, levando, especialmente, em consideração as suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

Seguindo os dados desse percentual, vale ressaltar que os discentes são provenientes de cursos cuja base é ligada à EaD, em que as IES são parceiras do INES, para desenvolvimento dos cursos de Pedagogia na modalidade bilíngue, funcionando como unidades polo, como se pode constatar ao consultar o site do Núcleo de Educação Online (NEO/INES¹⁵).

Dentre as 12 IES localizadas no Brasil, somadas ao INES, que trabalham com o curso bilíngue de Pedagogia à distância, visando à formação de profissionais capacitados para atuação pedagógica com surdos, notou-se que os participantes possuíam vínculo institucional como aluno em mais de 6 delas, como a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFGRS), como pode ser observado no gráfico adiante.

GRÁFICO 7: IES ligadas aos participantes da pesquisa

¹⁵ Site do Núcleo: <https://neo.ines.gov.br/neo/>. Acesso em 22 janeiro 2022.



Fonte: Autor

Apesar disso, os dados colocam à vista a atuação das IES em que os graduandos participantes estão vinculados, para que, significativamente, ocorresse o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem durante o tempo atípico de pandemia no país. Sobre as respostas dos discentes, 48% receberam das IES equipamentos tecnológicos para participação nas atividades acadêmicas, dentre eles *notebooks*, *tablets* e computadores.

Ao tratar sobre os suportes tecnológicos ofertados pelas IES do Brasil na pandemia, refletiu-se sobre a importância de ocorrências atitudinais, tendo em mente as colocações de Arruda (2020), frente à realidade dos discentes do país em relação aos riscos da doença. Sob a ótica da pesquisa do autor, apenas 45% dos estudantes do país que compõem os lares da nação possuem computadores.

De modo a relacionar esses dados às evidências da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)¹⁶, em 2019, ligadas aos últimos dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vale ressaltar que cerca de 97,4% dos estudantes da rede pública do país fazem uso do celular para acesso à internet e somente 13,4% através do *tablet*.

Por meio disso, torna-se importante frisar que mais de 40% dos dados que compõem o *corpus* analisado descortinam a realidade de diversos espaços de educação superior da nação brasileira, evidenciando que, nesse tempo, esse percentual de participantes utilizou plataformas pedagógicas acessíveis. Entretanto, apenas 24,4% dos discentes receberam materiais didáticos acessíveis em Libras.

¹⁶ Há mais detalhes em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>
Acesso em: 26 jan. 2022

No levantamento realizado por Francisco e colaboradores (2021), de março a setembro de 2020, destacou-se que, dentre as 120 universidades e Institutos Federais (IF) analisados, mais de 60% dos materiais em Libras encontrados eram provenientes das Universidades Federais (UF). Assim sendo, os autores expõem que, cerca de 66,6% do todo analisado representa a região Sul e Sudeste, ao passo que apenas 16,66% se ligam à região Centro-Oeste.

De forma similar, entendeu-se que essa realidade colocada à mostra pelos autores se consolida através dos 20,51% das respostas vinculados ao *corpus*, no qual 7,69% são da região Sul do país e somente 5,12% da região Centro-Oeste.

A iniciativa de distribuição de *chips* com acesso à internet custeado pelas IES e a oferta de auxílio digital, em dinheiro, foi real em muitos estados do país. À frente dos dados dos graduandos, percebeu-se que, dentre os 39, 19,5% receberam o *chip*, o que corresponde a 8 alunos e 7,3% tiveram direito ao auxílio digital para adquirirem equipamentos tecnológicos que possibilitaram a participação nas aulas do período remoto e, conseqüentemente, pudessem atingir o desenvolvimento positivo do processo de ensino e aprendizagem.

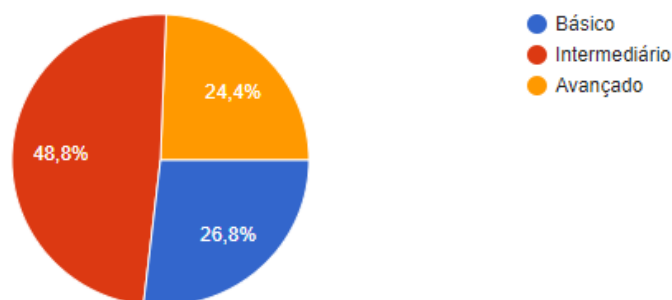
Essa realidade chama a atenção para a importância das IES no contexto de ensino durante a pandemia, pois o fato de estarem fechadas ou com limitações de acesso acarretou a restrição de acesso dos alunos às aulas e interações com professores. No caso do INES, por exemplo, todas as 13 IES pelo que oferecem o curso de Pedagogia dispõem de uma sala, chamada Sala Revoluti, que pode ser frequentada pelos alunos a qualquer tempo, minimizando a escassez de recursos tecnológicos que os alunos não têm, ou seja, muitos alunos saem de suas casas para estudarem, pelo menos, uma vez por semana nas instituições. O fechamento das IES impossibilitou essas demandas e os graduandos que não dispunham de computador tiveram que acessar conteúdos pelos aparelhos celulares, sendo muitos incompatíveis com a quantidade de aplicativo ou informações nas memórias de seus aparelhos.

3.3 EIXO III: Autoavaliação discente sobre a LP escrita

Neste Eixo, será revelada a avaliação dos estudantes surdos acerca do aprendizado da LP, na sua modalidade escrita. Durante a análise dos dados referentes ao nível de conhecimento da LP escrita dos graduandos, percebeu-se que mais de 48% afirmaram possuí-lo em nível intermediário, ao contrário dos demais, que asseguram

estar em nível básico (26,8%) e avançado (24,4%), como a exposição representada no gráfico a seguir.

GRÁFICO 8: Nível de conhecimento na LP dos aprendizes surdos



Fonte: Autor

O percentual de graduandos que afirmam estar em um nível avançado de proficiência na LP escrita, durante a pandemia da COVID-19, são surdos congênitos dos quais 17,94% descreveram aspectos do ensino na modalidade padrão da LP. Até o período da coleta, a maior parte desse percentual teve acesso a diversos gêneros textuais, como a reportagens em jornais, revistas, vídeo em Libras, charges, tirinhas e artigos científicos. O quadro abaixo, em referência à pergunta 14, mostra um exemplo dos dados acerca dessa afirmação, retirada do instrumento de coleta.

QUADRO 7: Caracterização dos discentes em nível avançado de aprendizagem da LP na modalidade escrita

ALUNO	IDADE	TIPO DE SURDEZ	GÊNERO TEXTUAL MAIS ACESSADO NA PANDEMIA	DISCURSO ESCRITO EM LP
26 ¹⁷	46	Congênita	Reportagens em jornais, revistas, Vídeos em Libras, Artigos científicos, Lives, Outros	<i>“Não. Pois está faltando a tradução da escrita dos textos do português para a Libras.”</i>
48	34	Congênita	Reportagens em jornais, revistas	<i>“Não. Tem alguns Surdos têm dificuldade de entender o português.”</i>

¹⁷ A pesquisa optou em preservar a identidade dos participantes, desde o período inicial de disparo do instrumento de coleta. Por essa razão, os participantes serão identificados, daqui em diante, de acordo com a ordem numérica que se encontram na tabela de respostas no questionário.

53	39	Congênita	Reportagens em jornais, revistas, Artigos científicos, Outros	<i>“Sim, porque consegue focar os estudos.”</i>
----	----	-----------	---	---

Fonte: Autor

Apesar de 5,12% dos participantes se identificarem como surdos que perderam a audição após o nascimento, entende-se que, através das declarações escritas que compõem a última parte do Quadro 5, é possível concordar com a afirmação dos educandos em relação à pergunta 12 do questionário, que visa à autoavaliação do nível de conhecimento na língua. A utilização de elementos coesivos como o “*pois*” e o “*porque*”, além do verbo “*ter*”, flexionado da forma correta, após tratar de sujeitos surdos no plural, como se vê no discurso do aluno 48, demonstra uma habilidade significativa perante as inúmeras especificidades que a LP carrega, mesmo enfrentando inúmeras complexidades desde a Educação Básica até o cenário de Ensino Superior, como verificou-se no eixo 1.

Em contrapartida, a análise do percentual de 62,2%, somados os discentes que se identificam nos demais níveis de proficiência, comprova as afirmações realizadas pelos graduandos no questionário. Constatou-se, com isso, que os que afirmaram estar no nível básico (26,8%), cerca de 19,4% têm, nos discursos referentes à adequação do ensino e dos materiais utilizados para o ensino e aprendizagem da língua, inferências dos padrões da Libras na escrita da LP, levando em conta a estrutura frasal Sujeito+Verbo+Objeto (SVO), OSV ou SOV (QUADROS, 2000), assim como os exemplos abaixo representam.

QUADRO 8: Excertos representativos dos discursos com inferência da Libras na prática da escrita da LP

ALUNO	DISCURSO
19	<i>“Pra mim, não. Gosto mais presencial explicar mais facilidade e pratica.”</i>
38	<i>“não, porque pesadas palavras. eu não conhece”</i>
50	<i>“Sim. Uso aprender livro ou caderno”</i>

Fonte: Autor

Dos que avaliaram estar no nível intermediário, durante a pandemia, analisou-se que 19,52% encontram-se, verdadeiramente, no nível em questão. Essa verdade se consolida, porque, em momentos distintos, parte dos graduandos “*translinguam*” entre a

LP e a Libras, como é possível notar nas ocorrências expostas no quadro seguinte, composto por 3 discursos dos que se ligam a esse dado, destacadas em negrito.

QUADRO 9: Exemplo das ocorrências analisadas ligadas ao processo de translinguagem

ALUNO	DISCURSO
17	<i>“Sim, porque o Google Classroom aparece as atividades e os alguns vídeos de Libras... Mas alguém entende ler o texto ou não. Quem vai fazer a tradução de Libras.”</i>
23	<i>“Sim, Faltar material dentro de Libras para ensinar de português”</i>
30	<i>“Mais ou menos, eu quero na verdade que é tenho interessando quando um docente me ajuda para sempre que tenho buscando mais profundo em português, porém meus sonhos. Quero semelhante com ouvinte.”</i>

Fonte: Autor

Sabe-se que a “translinguagem” trata-se de uma prática linguística flexível que os bilíngues possuem para a realização de sentido no texto/discurso em que, dentro desse contexto, fazem seleções através de seus repertórios linguísticos para atingirem seus objetivos comunicativos, de forma adequada, permitindo diferentes experiências e seleções diversas ao transitar em duas línguas distintas (REIS e GRANDE, 2017).

Vale mencionar ainda, nesse contexto de caracterização do fenômeno da translinguagem, que, durante a aprendizagem de uma língua, os desvios podem ocorrer a partir da língua não dominante, como explicam Morais e Brito (2020), ao recorrerem às definições de Reis e Grande (2017), referentes a tal fenômeno linguístico. Ou seja, mediante a averiguação das produções escritas de graduados surdos do Curso de Pedagogia, também aprendizes de LP como L2, os autores compreendem, debruçados em tal estudo, que esse processo de alternância diante do processo de aprendizagem de uma L2 é um dos processos mais comuns dentro desse fenômeno linguístico reconhecido como translinguagem.

Por fim, à luz dessas considerações levantadas mediante aos discursos escritos dos aprendizes surdos de múltiplas IES do país, as representações do ensino ocorrido durante o período de isolamento social, em decorrência dos riscos ocasionados pela COVID-19, no Brasil, as serão colocadas à mostra.

3.4 EIXO IV: Representações do processo de ensino e aprendizagem de LP diante do ensino remoto, na pandemia da COVID-19

Neste Eixo, será apresentada a análise do *corpus*, tendo como principal suporte teórico-metodológico, a *metafunção* ideacional da LSF e seu Sistema de Transitividade que permite verificar as representações manifestadas a partir das construções realizadas linguisticamente. Para Barbara e Macêdo (2010), o núcleo desse Sistema são os processos (grupos verbais), apesar de o mesmo ser constituído também por participantes (grupos nominais) determinados pelo processo e pelas circunstâncias (grupos adverbiais) associadas ao processo.

Durante a análise dos discursos dos aprendizes surdos de LP como L2, pautado nesse último eixo, percebeu-se que as escolhas léxico-gramaticais dos 39 graduandos surdos que compõem o *corpus*, contribuíram para a percepção de 3 diferentes representações a respeito do ensino e aprendizagem da língua escrita como L2, durante o período de pandemia provocada pela COVID-19, tendo em mente os processos principais (*Material, Mental e Relacional*) e os secundários (*Comportamental, Existencial e Verbal*).

As representações encontradas foram nomeadas da seguinte forma: a) *da adequação do ensino e dos materiais desenvolvidos para aprendizagem da LP a partir do ER*, b) *da atuação docente no ensino da mesma como L2* e c) *da percepção discente para a aprendizagem dos conteúdos da LP*. Uma das perguntas do questionário objetivou saber detalhes sobre o processo de ensino e aprendizagem da LP escrita, durante o período de distanciamento físico dos espaços acadêmicos. Por essa razão, o Quadro 10 revelou a exposição quantitativa do *corpus* frente a essa primeira categoria.

QUADRO 10: Quantificação dos discursos frente a adequação do ensino de LP

Configurações da adequação do ensino de LP como L2 na pandemia				
	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	NÃO SOUBERAM RESPONDER
Nº de discursos favoráveis	21	16	1	1
Total de discursos analisados	39			

Fonte: Autor

De modo inicial, vale refletir que no processo de ensino e aprendizagem de LP escrita para surdos muitas questões merecem ser vistas sob óticas distintas das usuais em outras modalidades de ensino, para que tal processo seja, de fato, significativo tanto para o aluno quanto para o docente. Fernandes (2008) esclarece que a aprendizagem dessa língua demanda um processo de natureza cognitiva, no que se refere ao discente, e metodológica, para o professor que se encontra à frente desse processo. À vista desse argumento da pesquisadora, é possível entender que, para que esse processo seja adequado, é necessário que as metodologias utilizadas na atuação docente sejam capazes de proporcionar condições para que o discente seja capaz de estabelecer uma relação de sentido, em contato com a língua.

Sobre tal adequação exposta no exemplo acima, é possível perceber que a maior parte dos graduandos afirmaram que, durante o ER, ocorrido em decorrência das inúmeras complicações provocadas pelo novo vírus, existia uma adequação desse ensino, apesar das condições socioeducacionais vivenciadas por tal público.

Durante a análise dos dados desse Eixo, notou-se que, dentre os números favoráveis que afirmaram haver uma adequação do ensino de LP, nesse tempo, a maior parte das representações encontradas nos discursos eram construídas por escolhas léxico-gramaticais cujos processos presentes são caracterizados como *processos principais*, diante os seis tipos de processos vinculados ao Sistema de Transitividade, encontrado na *metafunção* base desta análise.

QUADRO 11: Quantitativo de processos recorrentes na categoria 1

Processos recorrentes favoráveis à adequação do ensino de LP na pandemia	
<i>TIPOS DE PROCESSO</i>	<i>QUANTIDADE</i>
MATERIAL	12
MENTAL	13
RELACIONAL	11
COMPORTAMENTAL	7
VERBAL	*
EXISTENCIAL	*

Fonte: Autor

Dentre os processos expostos acima, pode-se ver que o processo mental é o mais recorrente diante dos discursos que representam a adequação do ensino da LP no ER. Na análise, observou-se que esse processo, no *corpus*, vem ligado aos processos relacionais, em 23,8% das ocorrências dessa primeira categoria analisada. Sobre esse dado encontrado nas ocorrências, Heberle (2018) discorre que esse grupo de processo tem como finalidade representar as experiências do mundo de nossa consciência, de emoção, como: o gostar, o apreciar e o temer, por exemplo, e, para além disso, podem dizer sobre as experiências ligadas à cognição, como o modo de considerar, de supor, de saber e compreender, às da percepção e às do desejo.

Por essas evidências, foi possível perceber que nas ocorrências favoráveis à adequação do ensino, os processos mentais presentes eram empregados de diversas formas por intermédio dos processos “*aprender*”, “*entender*”, “*conhecer*”, “*compreender*” e “*precisar*”.

Cabe salientar que, nesse sentido, o processo “*aprender*” foi o mais recorrente, tendo prioridade de uso, dentre os 21 discursos que representam o ensino de LP como um ensino adequado, frente às múltiplas alterações desenvolvidas pela COVID-19 no sistema educacional do país. O Quadro 12 expõe exemplos de realizações desses processos mentais no *corpus* analisado, destacadas em negrito.

QUADRO 12: Quantitativo de processos recorrentes na categoria 1

PROCESSO MENTAL	DISCURSO
APRENDER	“ <i>Sim, O ensino de português, é muito bom o ensino remoto que aprendo bem.</i> ” (Aluno 12)
ENTENDER	“ <i>Sim, porque o Google Classroom aparece as atividades e os alguns vídeos de Libras... Mas alguém entende ler o texto ou não. Quem vai fazer a tradução de Libras.</i> ” (Aluno 18)
CONHECER	“ <i>SIM. CONHECI AS NOVAS PALAVRAS.</i> ” (Aluno 27)
COMPREENDER	“ <i>Sim, adequado suficiente para compreender o português e qualquer dúvida, a correr atrás do professor ou pesquisar.</i> ” (Aluno 36)
PRECISAR	“ <i>Sim, porque eles precisam aprender mais ler ou tradução em libras do que fazer nada.</i> ” (Aluno 31)

Fonte: Autor

Apesar dessa afirmação por parte dos graduandos surdos, vale esclarecer que, no decorrer da análise dos textos escritos dos aprendizes, percebeu-se uma

contrariedade, na qual o conteúdo da oração escrita que os aprendizes anexaram ao instrumento de coleta é construído, linguisticamente, por elementos coesivos que geram contraste à oração, como expõem as ocorrências 1 e 2, retiradas do *corpus*.

QUADRO 13: Contrariedades à adequação do ensino da LP encontradas nos discursos

OCORRÊNCIA	DISCURSO
1	<i>“Isso é muito importante para os surdos podem aprender em português mesmo, mas precisa ter metodologia combina com os surdos”. (Aluno 9)</i>
2	<i>“Sim, mas depende deu certo”. (Aluno 54)</i>

Fonte: Autor

O processo de escolha linguística dos graduandos para construção das orações, dando ênfase ao ensino de LP, durante a pandemia da COVID-19, é permeado por conectivos que contribuem para a exibição da realidade educacional brasileira com base no tempo atípico de ensino da língua. Nota-se que, na ocorrência 1, do Quadro 13, o elemento coesivo “*mas*”, na segunda oração, é utilizado em posição temática, após o discente afirmar existir uma adequação do ensino da LP na pandemia para surdos perante o ER e apresenta um aspecto semântico diferente, que contradiz a afirmação anterior.

Ou seja, a partir desse fato, refletiu-se que, apesar da existência das políticas públicas educacionais, datadas desde a Lei 10.436/2002, assim como outras mencionadas em linhas anteriores deste trabalho, no país, ainda se progride com o ensino de LP sem metodologias que se adequem às especificidades do discente surdo. Se existem políticas que asseguram o ensino adequado para o aprendiz surdo tanto da Educação Básica como no Ensino Superior, por qual motivo ainda se progride com metodologias inadequadas para o ensino a surdos, como é possível notar na ocorrência 1, do discurso do aluno 9?

À luz dessa consideração, vê-se a urgência em se pensar, por parte das IES, a formação continuada dos docentes que atuam nesse nível de ensino, considerando o foco do estudo, pois esse aspecto é fundamentado nas linhas da LDBEN. Entende-se que a produção de material didático-pedagógico adequado e o planejamento de aulas que levem em conta as especificidades desses aprendizes serão desenvolvidas, ainda que em passos iniciais.

Por ser assim, acredita-se que tal fato se configura como um fator gerador de retrocesso no processo de aprendizagem do aluno surdo presente nos espaços educacionais desde o período inicial de escolarização até o Ensino Superior, caracterizando-se como um processo que se direciona na contramão das reflexões e evidências expostas por Quadros (2006), Pereira (2014), Fernandes (2015), Cruz e Morais (2020), ambas defensoras do ensino de LP na modalidade escrita para surdos, com metodologias adequadas e capazes de atender às necessidades linguísticas e educacionais desses aprendizes, independentemente, de seu período de aprendizagem.

Os processos materiais e relacionais são o segundo e terceiro tipo mais recorrente nos discursos ligados aos inseridos nessa categoria, como se mostrou no Quadro 11. Ao se debruçar sobre os dados, percebeu-se que a presença dos processos materiais sugere uma interação entre os participantes do discurso que, por diversas vezes, argumentam a necessidade de ações do mundo externo, através da utilização dos processos “melhorar”, “fazer”, “procurar” e “correr”, visando a melhor aprendizagem da Língua e o desenvolvimento do discurso na modalidade escrita da LP.

Para além dessas considerações, constatou-se, na averiguação dos processos ligados aos discursos dos aprendizes surdos que 18 (46,15% do total analisado) declararam que, durante a pandemia da COVID-19, os materiais desenvolvidos para ensino e aprendizagem da LP escrita, no Ensino Superior, estavam adequados. Contudo, 12 (30,76%) desses apresentaram opinião diferente a tal dado, 5 (12,82%) deles não souberam responder e 4 (10,25%) ratificaram que os materiais desenvolvidos para tal fim estavam “mais ou menos”, como se vê no quadro a seguir.

QUADRO 14: Quantitativo de declarações sobre a adequação dos materiais para ensino da LP escrita

	Os materiais para ensino de LP escrita, na pandemia, estão adequados?			
	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	NÃO SOUBERAM RESPONDER
	18	12	4	5
TOTAL DE RESPOSTAS	39			

.Fonte: Autor

Durante o percurso de averiguação dessas informações, percebeu-se que a combinação entre 7,69% dos discursos analisados, juntamente aos processos materiais e existenciais, reforça figuras representacionais que corroboram para uma contrariedade na afirmação sobre a adequação desses recursos, assim como constatou-se na análise da adequação do ensino de LP, descrita anteriormente.

De modo similar, é importante expor que os discursos referentes a tal argumento são constituídos por processos que deixam claro o percurso desafiador que enfrentam educacionalmente, passando por ciclos em que desenvolvem a adaptação do material e não há existência, como se mostra nas ocorrências adiante.

QUADRO 15: Processos que marcam a ação discente para aprendizagem frente aos materiais desenvolvidos

OCORRÊNCIA	DISCURSO
3	<i>“Sim, faço adaptação pouco em uso libras” (Aluno 5)</i>
4	<i>“Sim, Faltar material dentro de Libras para ensinar de português” (Aluno 23)</i>
5	<i>“Sim, faço adaptação pouco em uso libras” (Aluno 25)</i>

Fonte: Autor

Nota-se que nas ocorrências 3 e 5 do quadro, o processo material “*faço*”, também em posição temática, a partir da segunda oração dos exemplos mencionados, encontra-se em destaque. A combinação desse processo nos enunciados corrobora para a compreensão da realização de um esforço realizado pelo graduando surdo aprendiz da língua escrita durante o ER, para compreensão do conteúdo pedagógico recebido, a fim de que fosse possível ocorrer o desenvolvimento significativo de seu processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se, com isso, que tal combinação é fator fundamental para compreender que, nesse contexto de aprendizagem, existiu a necessidade de os alunos fazerem adequações dos materiais encaminhados pelos docentes da disciplina em questão. Logo, entende-se que não houve, nesse sentido, uma produção de materiais didático-pedagógicos adequados da disciplina, tendo em mente a diferença entre os dois termos.

Vale ressaltar, nesse contexto, o uso recorrente da palavra adaptação (ocorrências 3 e 5) tanto por parte de alunos quanto por parte de docente, o que se considera pertinente desenvolver aqui. Nas discussões que envolvem essa modalidade

de educação, tem-se em mente que, nesse contexto, o aluno surdo em processo de desenvolvimento da aprendizagem, necessita de materiais e metodologias **adequadas** e não adaptadas. A ideia da adaptação traz uma concepção simplista que, em diversas vezes, assimila a ação de adaptar determinado material para ensino dos conteúdos presentes nos currículos educacionais dos diferentes espaços do Brasil a uma ação que, na maioria dos casos, funciona por meio da redução dos conteúdos, caracterizando-se e implicando, assim, uma barreira educacional e social que dificulta o pleno desenvolvimento do aluno surdo dentro e fora do ambiente acadêmico.

Por tratar sobre as representações dos materiais didático-pedagógicos para aprendizagem escrita da LP, Viana e Gomes (2020), argumentando sobre os surdos do Ensino Superior, ressaltam que, até o presente século e, mesmo existindo as políticas públicas que garantem o ensino adequado, tal público ainda enfrenta dificuldades na apropriação dos conteúdos pedagógicos de suas áreas de formação. O contexto acadêmico permeado por materiais inadequados e metodologias que não levam em conta as especificidades dos surdos, em diversas IES, se caracteriza como fator contribuinte para a defasagem no Ensino Superior em grande escala.

Seguidamente, vale colocar à mostra, também, que, segundo a perspectiva sistêmico-funcional da LSF, o processo “*faltar*”, presente no discurso do aluno 23, exposto na ocorrência 4, atribui o sentido de não haver materiais adaptados que contemplem o ensino bilíngue previsto na Lei nº 10.436/2002, nas linhas do Decreto nº 5.626/2005 e na recente Lei nº 14.191/2021, que altera a LDBEN. Essa evidência mostra o cuidado do pesquisador desta monografia ao classificar os processos do discurso, corroborando o que propõe a LSF sobre a semântica do discurso, ou seja, as palavras fazem sentido dentro dos contextos de uso, uma vez que *faltar*, no contexto aqui, significa não existir.

Através dessas informações obtidas na análise, compreendeu-se que os argumentos utilizados por Fernandes (2008) para se referir ao ensino de LP, no Brasil, como um projeto utópico, se solidificam. Durante a averiguação e estudo do *corpus*, notou-se que apesar dos dispositivos legais que amparam o ensino e aprendizagem da LP escrita, em que se faz necessário o reconhecimento das singularidades linguísticas e educacionais dos aprendizes surdos da nação, os textos analisados, colocam à vista informações que se ligam diretamente às palavras da autora.

Além dessas representações ligadas aos aspectos do ensino e aprendizagem da LP para graduandos surdos, em sua modalidade escrita, aparece no *corpus* a

representação *da atuação docente no ensino da mesma como L2*. Sabe-se que o ER no Brasil, ocasionado em decorrência das complicações da COVID-19, alterou a forma de trabalho dos milhares de docentes do país. Se, antes, a Educação de Surdos se deparava com infinitas barreiras, no cenário pandêmico, a realidade se tornou ainda mais crítica, necessitando de estratégias didático-pedagógicas que, de fato, possam auxiliar o aprendiz surdo.

Para além dessas considerações realizadas mediante a análise manual do *corpus*, cabe destacar que essa segunda representação é manifestada por processos materiais, relacionais, mentais, comportamentais e verbais que, quantitativamente, serão expostas no quadro abaixo e uma parte exposta nos exemplos adiante, colocando à mostra a atuação necessária desse profissional no ensino da língua.

QUADRO 16: Processos representativos da categoria 2

TIPO DE PROCESSO	QUANTIDADE
<i>MATERIAL</i>	29
<i>RELACIONAL</i>	16
<i>MENTAL</i>	12
<i>COMPORTAMENTAL</i>	10
<i>VERBAL</i>	9

Fonte: Autor

Sob tais evidências encontradas nos discursos, ideacionalmente falando, pode-se entender que, durante o ER, o processo de ensino e aprendizagem da LP encontrava-se vazio de metodologias que estimulam os discentes a ler e a praticar a escrita, que considere suas especificidades e sejam capazes de trabalhar a autonomia dos aprendizes, como é possível notar a seguir.

QUADRO 17: Orientações dos aprendizes surdos para a prática docente diante suas singularidades, encontradas nos discursos

OCORRÊNCIA	DISCURSO
6	<i>“Deveriam usar menos textos, mais questionários para os surdos exercitarem a mente e o visual, apenas textos será só decoração, sem aprender nada.” (Aluno 21)</i>

7	<i>“Incentivar os surdos aprendem ler e escrever para praticar como escrever para ajudar e adquirir o aumento de vocabulários. A internet ajudar bastante... ,acredito que os materiais de língua estrangeira para ajudar os surdos aprender como os ouvintes estrangeiros aprender o português” (Aluno 7)</i>
8	<i>“Usar slide para mostrar de como escrever o português correto, explicar as regras gramaticais” (Aluno 46)</i>
9	<i>“Apresenta slides, imagens e principalmente vídeos didáticos.” (Aluno 36)</i>
10	<i>“Utilizar materiais apostilados mais acessíveis aos surdos. Dedicar um tempo para tirar as dúvidas dos alunos.” (Aluno 42)</i>
11	<i>“Explicar para eles em libras que conseguimos entendendo, depois eles escrito sozinhos.” (Aluno 31)</i>

Fonte: Autor

No contexto da Educação de Surdos, dentro do Ensino Superior, sabe-se que muitos docentes não apenas de LP, mas de outras disciplinas pelas quais a língua perpassa, atuam desconhecendo as estratégias didáticas favoráveis para que o aprendizado do aluno surdo seja alcançado, de forma positiva, perante os conteúdos sistematizados dos currículos e das ementas das instituições.

Assim sendo, nas orações analisadas, parte delas no quadro acima, notou-se que a combinação dos processos materiais “*usar, incentivar, ajudar, mostrar, apresentar e utilizar*”, presentes nas ocorrências 6, 7, 8, 9 e 10, ao lado dos processos verbais, comportamentais e mentais, sugere diferentes estratégias à atuação pedagógica do docente de LP no ER, para que seja possível a ressignificação do papel docente no processo de ensino e aprendizagem, lançando mão de metodologias que desconhecem a realidade do aluno surdo aprendiz de LP, a fim de compreender esse processo pedagógico como um processo amplo, flexível, diversificado e instrumental, e não mais como um modelo único e fechado que precisa ser seguido.

Na análise desses dados, percebeu-se o quanto os discursos dos aprendizes orientavam não apenas a prática docente por meio dos processos materiais e verbais destacados no quadro acima, mas, de forma similar, colocou à vista as competências necessárias ao próprio grupo, através dos processos comportamentais “*aprender*”, “*ler*”, “*escrever*”, “*adquirir*”, “*entender*”. Assim, ao se debruçar sobre essas informações, percebeu-se que tal manifestação presente nas declarações que orientam a prática do professor e, implicitamente, conduz as ações discentes, de forma similar, contribuiu para a percepção de uma figura ideacional desse grupo como conscientes diante do desenvolvimento do processo de aprendizagem da LP.

Partindo dessa representação que trata da atuação no ensino da LP escrita, durante o ER, e com base nos processos selecionados, linguisticamente, entendeu-se que esse fazer pedagógico contradiz as considerações realizadas por Pereira (2014), para quem é necessário que, durante o processo de aprendizagem do aluno surdo, o professor se caracterize como um parceiro na aprendizagem, proporcionando possibilidades de criação de hipóteses no uso da língua, sozinhos ou com o suporte desse participante do processo educativo, através das estratégias metodológicas utilizadas durante o ensino.

A última categoria encontrada, durante a análise dos dados vinculados aos graduandos surdos participantes da pesquisa, diz respeito à *percepção discente para a aprendizagem dos conteúdos da LP*. Nessa, constatou-se que 15,38% dos discursos são construídos por escolhas lexicais que direcionam a gramática como o conteúdo necessário para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua escrita em contextos de Ensino Superior, como é possível notar nas ocorrências que representam esse percentual.

QUADRO 18: Amostra de discursos representativos cujo interesse se concentra no aprendizado da gramática

OCORRÊNCIA	DISCURSO
12	<i>“Gramática e interpretação de texto. É fundamental para desenvolver a linguagem escrita e correta.” (Aluno 15)</i>
13	<i>“Gramática, porque preciso aprender mais verbos e concordância” (Aluno 9)</i>
14	<i>“português gramática, frase, texto, dialogo, palavras o que mais usar” (Aluno 19)</i>

Fonte: Autor

A partir do quadro acima, é possível entender que, ao lado dos apontamentos de Soares (2017), o ensino desse conjunto de regras que determinam o uso correto de uma determinada língua, nesse caso, o da LP, traz, linguisticamente, concepções para o processo de ensino e aprendizagem da língua que atuam para estigmatização de inferiorização das variedades linguísticas existentes dentre os graduandos presentes nesse espaço, quando trabalhado de forma isolada, levando em consideração suas particularidades e as múltiplas vivências experienciadas ao longo do processo de escolarização limitado e carente de metodologias adequadas para tal público, muitas vezes.

Tendo como exemplo a ocorrência 12, essa verdade apontada pela autora, é

evidentemente exposta, a partir do processo material “*desenvolver*”, destacado na segunda oração. Nota-se que tal processo é sucedido pela figura representativa da linguagem como participante do discurso em que, por meio da aprendizagem da gramática, se obterá condições para desenvolvimento do que se acredita ser o correto, baseando-se na estrutura sintática da LP, a partir desse conjunto em que os aprendizes afirmam ser fundamental no ensino.

Levando em conta o argumento de Soares (2017) mencionado, entende-se que, diante dos exemplos acima, o mesmo pode ocorrer, devido à dessemelhança que existe na estrutura da Libras e da LP. Nas evidências discorridas por Quadros (2000) e Quadros e Karnopp (2004), pode-se entender que, diferentemente da LP, cuja estrutura sintática é fixada, tradicionalmente, na sentença SVO, a língua de sinais possui uma flexibilização que permite outras ordenações, na qual pode-se ter o padrão SVO, OSV, VOS e SOV. A partir disso, torna-se fácil compreender que essa variedade não é considerada, linguisticamente, no campo da gramática tradicional, tendo em mente que, nesse contexto, a LP possui uma flexibilidade na construção da oração, desde que as questões gráficas sejam respeitadas.

A representação que há, a partir da manifestação da linguagem, mediante tal processo destacado na oração, contribui para o entendimento que se tem, socialmente, a respeito dessa norma de escrita da língua. A exposição desse interesse, marcado pelo processo material “*desenvolver*”, se caracteriza, também, como fator contribuinte para que seja possível ultrapassar a concepção existente a respeito da escrita da LP como L2 por aprendizes surdos, sabendo que, no âmbito social e acadêmico, muitos acreditam que não sabem fazer uso dessa língua na sua modalidade escrita.

Apesar disso, a análise contribuiu, também, para a certificação de 8 aprendizes, o que corresponde a 20,58% do todo, que manifestaram interesse de aprendizagem da língua escrita, a partir dos gêneros textuais discursivos. Abaixo, essa manifestação é colocada à vista por meio de alguns exemplos.

QUADRO 19: Exemplar do quantitativo analisado cujo foco de aprendizagem são os gêneros textuais

OCORRÊNCIA	DISCURSO
15	“ <i>Acho importante aprender a escrever bem, como redação, textos dissertativos, narrativos etc..</i> ” (Aluno 21)

16	<i>“Todos os tipos de gêneros textuais é o mais importante, mas também aprender as regras da gramática do português, porém não deve ser o foco porque é necessário estimular a leitura e escrita de textos relacionados ao cotidiano e compreender como funciona a língua portuguesa escrita.” (Aluno 26)</i>
17	<i>Português acadêmico, como artigos científicos, livros mais específicos do própria área do curso. (Aluno 36)</i>

Fonte: Autor

Sabe-se que a utilização do gênero textual, como um recurso didático-pedagógico, em sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem, contribui para a constituição dos sujeitos, tendo em mente o desenvolvimento de relações de troca entre os estudantes, assim como argumenta Ramos (2004).

Tal interesse presente nos discursos analisados, compostos por processos materiais (*pesquisar, estimular, treinar, evoluir*), mentais (*compreender, deve, acho, compreender*), relacionais (*ser, tenho*) e comportamentais (*aprende*), vai ao encontro das orientações pautadas na PLS, publicada pelo MEC. Sendo assim, pelos aspectos do documento, entende-se a necessidade de que se trabalhe a partir dessa perspectiva, a fim de que o foco do processo de ensino e aprendizagem não se concentre na ampliação do repertório linguístico dos aprendizes e do uso mecânico da LP escrita apenas, mas seja funcional, tendo em mente a funcionalidade da língua para a prática social (BRASIL, 2021).

De acordo com a análise do *corpus*, pode-se notar que, dentre os participantes desse estudo, aproximadamente 30,76% deles não souberam manifestar o interesse de aprendizagem nos conteúdos que competem à disciplina, apesar do questionário bilíngue encaminhado, levando em conta suas singularidades linguístico-discursivas, assim como os princípios que envolvem o uso da L1, sendo a Libras, e da L2 discutida ao longo dessa análise, ao passo que 33,28% asseguraram ser preciso aprender leitura e escrita, interpretação de textos, verbos e estudos semânticos, como é evidenciado no exemplo a seguir, manifestado pelo processo mental “*considero*”.

QUADRO 20: Exibição da percepção discente frente os conteúdos necessários diante da LP escrita

OCORRÊNCIA	DISCURSO
18	<i>“Além da estruturação entre palavras (frasal e textual), considero os estudos semânticos uma forma de ampliar a recepção de conteúdo cognitivo, gerando assim uma reflexão crítica mais pragmática e criativa, a partir de associações.” (Aluno 32)</i>

Fonte: Autor

Logo, é possível notar, por meio do processo mental destacado no quadro acima, a importância dos conteúdos específicos da disciplina considerados necessários pelos aprendizes surdos ligados a essa categoria é evidentemente exposta, corroborando os pontos destacados na nova PLS, que nesse novo cenário educacional do país, será a base para as práticas didático-metodológicas para ensino de surdos na nação. Soma-se a isso a proposta de Ramos (2004) que se debruça sobre o ensino de línguas baseado em gêneros textuais, com fins específicos.

À vista dessas informações, cabe, portanto, destacar que essas referências propõem que se trabalhe o ensino da língua sob uma perspectiva funcional, a fim de que o discente seja capaz de realizar associações diante do uso da língua, nos contextos em que ela circula, diante de uma comunidade discursiva específica, assim como o se pode observar na ocorrência 18, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distinguindo-se de estudos existentes que tocam o sujeito surdo, o objetivo primordial deste trabalho concentrou-se em analisar o processo de ensino e aprendizagem de LP no contexto da Educação de Surdos do Ensino Superior, durante a pandemia causada pela COVID-19, atentando-se, principalmente, aos discursos dos graduandos que durante esse tempo estiveram vivenciando uma realidade educacional permeada por práticas inovadoras e desafiadoras, muitas vezes, causadoras de inadequações e complicações no ensino.

Para isso, foi evidenciado, nas linhas gerais da produção, os aspectos históricos que marcaram o ensino de surdos no mundo, além das inúmeras transformações que, em território nacional, vêm sendo construídas, a fim de garantir melhores condições educacionais para esses aprendizes, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que considere as suas especificidades diante do ensino dos conteúdos, assim como é exposto em documentos jurídicos, como a Lei nº 10.436/2005, o Decreto nº 5.626/2005 e a recente Lei nº 14.191/2021 que alterou a LDBEN, caracterizando a Educação de Surdos como uma modalidade específica de educação bilíngue.

Com natureza descritiva e baseada nos pressupostos da LSF, desenvolvida por Halliday (1994), esta pesquisa possibilitou entender que, durante muitos anos, o ensino de LP para surdos se deu por práticas que, atualmente, configuram-se como negativas à aprendizagem da língua na sua modalidade escrita. No decorrer da análise dos dados ligados ao *corpus* de estudo, foi possível perceber a desigualdade socioeducacional entre os surdos aprendizes da LP no contexto acadêmico brasileiro.

Para além desse aspecto, essa consideração embasou profundas reflexões, compreendendo que, apesar das ações institucionais para garantia de acesso à participação nas aulas e atividades acadêmicas, com base nas legislações existentes que asseguram o ensino acessível e adequado, o processo de escolarização do aprendiz surdo, até o presente século, ainda é caracterizado por metodologias que desconhecem as necessidades dos discentes e que, por inúmeras vezes, é vazio de estímulos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da língua.

Sob os princípios da *metafunção* ideacional da LSF, cujo estabelecimento das experiências do mundo interno e externo podem ser representadas pelos processos (grupos verbais), pode-se constatar que, diante da aprendizagem escrita da LP como L2,

faz-se necessária uma ressignificação do papel do docente frente a tal processo pedagógico-educativo.

Vale destacar que, durante o período de análise do *corpus*, sem o suporte de *softwares* que facilitam a quantificação dos processos presentes nos discursos, não se teve acesso às informações sobre o período letivo da graduação que dos alunos matriculados, no tempo de resposta ao instrumento. Contudo, esse fato não impossibilitou o pleno desenvolvimento da pesquisa, tendo ciência que o principal objetivo desta produção concentrou-se na análise linguística dos discursos escritos produzidos por eles.

À luz dessas considerações, espera-se, portanto, que este trabalho possa embasar, significativamente, profundas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem do português escrito diante da comunidade científica, no que se refere à Educação de Surdos, especialmente, no tocante ao Ensino Superior, além de lançar luz às práticas dos inúmeros docentes que atuam nesse segmento de ensino.

Objetivando seguir a carreira acadêmica e dar continuidade aos estudos que envolvem discursos e aprendizagem de surdos, tem-se como interesse que esta pesquisa possa ser aprofundada e ampliada, a fim de que seja configurada como base primordial para um novo estudo similar desse processo, consecutiva aos novos dispositivos legais que foram oficializados durante o período de ER, assim como a PLS e a Lei nº 14.191/2021, ambos norteadores da prática docente de ensino da LP escrita para esses alunos. Nesse sentido, como perspectivas futuras deixa-se aqui a possibilidade de encaminhar ao mesmo público um novo questionário bilíngue para realização desse procedimento científico, podendo compreender as transformações (ou não) advindas a partir dessas políticas linguístico-educacionais recém publicizadas.

Ao término desta pesquisa, as aulas na modalidade presencial nos ambientes universitários haviam começado, levando os graduandos a novos desafios frente a um período pandêmico que perdurou por mais de dois anos, deixando marcas de ansiedade, perdas afetivas, cognitivas e financeiras, mas acredita-se que o processo de ensino e a aprendizagem devem ser constantes e devem perdurar, em homenagem à vivência e sobrevivência de uma comunidade surda (constituída por surdos e pessoas que os acompanham) digna de respeito e de vitórias.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ecidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- ATAS: Congresso de Milão [de] 1880. – Rio de Janeiro: **INES**, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1owHrtTuW7wEiTlQqSB2hp8DCDgT3wx2A/view>>. Acesso em: 02 maio 2022.
- BAALBAKI, Ângela. Disciplinarização da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos: Uma Análise das Ementas dos Cursos de Letras-Libras. **Revista Arqueiro**, p. 16-33, 2017.
- BARBARA, Leila, & MACÊDO, Célia Maria Macêdo. de. (2010). Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, 10(1), 89–107. <https://doi.org/10.26512/les.v10i1.9278>.
- BARCELLAR, Arnaldo de Oliveira. A surdo mudez no Brasil (cadeira de hygiene). **Tese de Doutorado em Medicina**. Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Rr4QygR80YePuy_bIdpRtAFR_-XXZ06E/view>. Acesso em: 02 maio 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. BRASIL.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 23 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm> Acesso em: 25 out. 2021.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 343**, DE 17 DE MARÇO DE 2020. D.O.U 18/03/2020 | Categoria: Especial Coronavírus | Subcategoria: Dispõe sobre a substituição das aulas

presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm> Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno introdutório**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno I: educação infantil**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno II: ensino fundamental**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno III: ensino fundamental (anos finais)**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno IV: ensino médio**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL, **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno V: ensino superior**. 1ª ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>> Acesso em: 16 out. 2021.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Appraisal in peer reviews of a Linguistics scientific journal: a systemic functional perspective. 2012. 221 f. **Tese** (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. ; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. Plano de atividades e unidade didática para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. **Fragmentum**, v.55, p. 201-277, jan./jun.2020.

DA SILVA, Ellery Henrique Barros; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **A língua portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH**, p. 1-30, 2008.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes et al. COVID-19: Materiais produzidos em Libras durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e6010917699-e6010917699, 2021.

FUZER, Cristiane e CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à GSF em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Carlos AM. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistemico-Funcional. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, 2009.

HALLIDAY, 1994. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HEBERLE, Viviane M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 81-112, 2018.

JANOARIO, Ricardo; LOURO, Verônica. Continuando a conversa: a educação de surdos em tempos de pandemia. In: Tania Challub; Thiago da Silva Ribeiro. (Org.). **Reflexões de um mundo em pandemia [livro eletrônico]: educação, comunicação e acessibilidade**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2020. 614 p. : il.

KARNOPP, Lodernir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação Infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; ESTEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 214-230.

MENDONÇA, Alana et al. O PASSADO TEM HISTÓRIA: ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DA CARTA DE HUET PARA A CRIAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **INTERLETRAS**, ISSN nº 1807-1597. QUALIS. V. 8, Edição número 29, abril 2019/ setembro 2019 – p.1.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. **As mulheres na política brasileira: um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; BRITO, Giovane. A ORGANIZAÇÃO DA MENSAGEM EM DESCRIÇÕES PRODUZIDAS POR ALUNOS SURDOS-APRENDIZES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 11, n. 2, p. 175-192, 2020.

NEVES, Daiane de Oliveira; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. A CRIANÇA SURDA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. In: **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, 2016

NONEMACHER, Tânea Maria.. Reflexos dos pressupostos Saussurianos na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday. In: Lucia Rottava, Jane da Costa Naujorks. (Org.). **Linguística sistêmico-funcional: interlocuções da formação docente e ensino**. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016, v. 1, p. 1-194.

OLIVEIRA, Waldma Maria Menezes de, & OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (2019). A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia Tocantina. **Revista Educação Especial**, 32, e97/ 1–25. <https://doi.org/10.5902/1984686X38279>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA: efeitos da pandemia. **ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS**, v. 37, p. 58, 2020.

PAULA, Suzana Ribeiro de.; PINTON, Francieli Matzenbacher. Gêneros da Família dos Relatórios e das Explicações na Disciplina de Geografia: Desafios para o Ensino de Leitura e Produção de Textos na Escola. **Revista Pesquisa em Discursos Pedagógicos: PUC–Rio**, 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº. 2/2014, p. 1143-157, Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da educação de surdos. **Florianópolis: UFSC**, 2006.

QUADROS, Ronice. Muller. de & KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. **ArtMed**: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice. Muller. de; SCHMIEDT, Magali LP. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: Mec, **SEESP**, 2006.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Genres: A Proposal for Application in ESP Courses. **theESpecialist**, v. 25, n. 2, 2004.

REIS, Milena Oliveira; GRANDE, Gabriela Claudino. A translanguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS| ISSN 2448-1165**, v. 21, n. 41, p. 129-150, 2017.

RIBEIRO, Tiago. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. **Instituto Rodrigo Mendes**, 2021. Disponível em: < <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda/> >. Acesso em: 23 maio 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola- uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

SOBREIRO, Andréa Peliccioni.; CARMO, Jonata Maximiniano do. ; CARMO, Aretha Campos do . COMPREENDENDO A SURDOCEGUEIRA: conceituações da surdocegueira em trabalhos strictu sensu. In: **IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**, 2019, Belo Horizonte. IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior, 2019.

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


VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**, n. 53, 2020.

APÊNDICE A

A Escolarização do aprendiz surdo durante a pandemia causada pelo COVID-19

Questionário elaborado pelo grupo de pesquisa "O passado tem história", do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

ATENÇÃO: ESTE QUESTIONÁRIO É EXCLUSIVAMENTE PARA ALUNOS SURDOS CURSANDO GRADUAÇÃO.

 giovanebrito8@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



Próxima

Página 1 de 7

[Limpar formulário](#)

Apresentação

Olá! Tudo bem?

Meu nome é Giovane Brito, sou graduando do Curso de Pedagogia com ênfase na área da educação de surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Além disso, sou pesquisador de Iniciação Científica no grupo de pesquisa "Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: Experiências, Desafios e Perspectivas", coordenado pela professora Osilene Cruz.

Nosso objetivo é investigar, por meio de discursos escritos e/ou sinalizados, como está a escolarização do aprendiz surdo durante o período de pandemia causado pelo COVID-19.

Para isso, sua participação é muito importante, pois precisamos saber de você como você está se sentindo com relação ao acesso às informações e à aprendizagem de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Informo que esta pesquisa passou pelo comitê de Ética do INES e foi aprovada pela Plataforma Brasil, portanto, você poderá participar porque não correrá nenhum risco com relação à divulgação de sua identidade ou nome.

Se você concordar em participar da pesquisa, marque em ACEITO. Seu nome não será revelado.

Se você não quiser participar, marque a opção NÃO ACEITO e você será direcionado a outra página.

Muito obrigado!

Apresentação em Libras



1 - Você aceita participar da pesquisa? *

Atenção: Se optar por NÃO aceitar participar, você será direcionado a uma outra página.

- SIM, ACEITO.
- NÃO ACEITO.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 2 de 7 [Limpar formulário](#)

Dados pessoais:

2 - Qual é o seu nome completo? *

Sua resposta

3 - Qual é o seu e-mail? *

Sua resposta

4 - Quantos anos você tem? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 3 de 7 [Limpar formulário](#)

Questionário - Parte I

5 - Você: *

- Nasceu surdo
- Nasceu ouvinte

6 - Como você se comunica? *

- Libras
- Leitura labial
- Outro(s)

7 - De que Estado do Brasil você é? *

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)

- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

8 - Onde você estuda? *

Sua resposta

9 - Qual é o nome do seu curso? *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 4 de 7 [Limpar formulário](#)

Parte II

10- Que tipo de suporte online você usou durante a pandemia para estudar? *

- Google Classroom
- Zoom
- Google Meet
- Plataforma Institucional
- Facebook
- WhatsApp
- Outros

Pergunta 10 em Libras



11 - Que tipo de apoio a sua instituição de ensino deu para o ensino remoto? *

- Oferta de Chips
- Plataforma Acessível
- Materiais didáticos em Libras
- Auxílio Inclusão Digital (valor em dinheiro)
- Equipamentos (tablets, notebook, computadores...)
- Outros

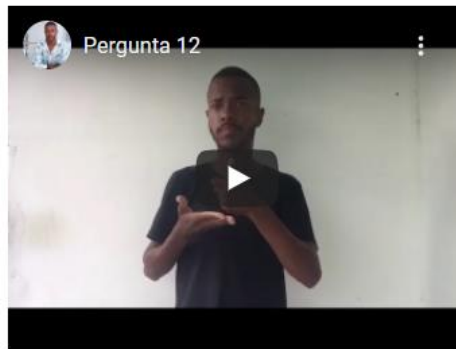
Pergunta 11 em Libras



12 - Como você avalia seu nível de conhecimento de português escrito? *

- Básico
- Intermediário
- Avançado

Pergunta 12 em Libras



[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 5 de 7 [Limpar formulário](#)

Parte III**ATENÇÃO**

As perguntas de 13 a 17 podem ser respondidas em Língua Portuguesa ou em LIBRAS.

Se escolher responder em Libras, grave um vídeo com as respostas, salve no Youtube e insira o Link do vídeo neste formulário.

13 - Que tipo de gênero textual você vê com mais frequência durante a pandemia? *

- Charges
- Anúncios publicitários
- Tirinhas
- Reportagens em jornais, revistas
- Vídeos em Libras
- Artigos científicos
- Lives
- Outros

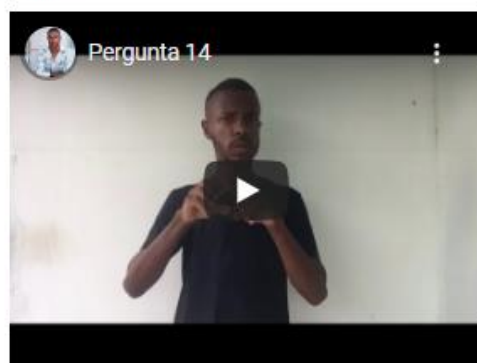
Pergunta 13 em Libras



14 - O ensino de Língua Portuguesa para surdos está adequado durante o ensino remoto? Sim ou não? Explique. *

Sua resposta

Pergunta 14 em Libras



15 - Os materiais elaborados para o ensino de Português escrito são adequados? Explique. *

Sua resposta

Pergunta 15 em Libras



16 - Quais estratégias os professores de português para surdos devem usar durante o ensino remoto? *

Sua resposta

Pergunta 16 em Libras



17 - Que conteúdo de português você acha necessário aprender? Por quê? *

Sua resposta

Pergunta 17 em Libras



Voltar

Próxima

Página 6 de 7 [Limpar formulário](#)

Seção 7 de 7

Agradecemos sua participação. Obrigado! ✕ ⋮

Finalize sua participação clicando na opção ENVIAR, a seguir.