

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UM OLHAR
SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM NA PERSPECTIVA DA INTERLÍNGUA E DA
TRANSLINGUAGEM**

**PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF: A VIEW ON
THE ENEM ESSAY FROM THE PERSPECTIVE OF INTERLANGUAGE AND
TRANSLAGUAGE**

Jasmin Caroline de Lima¹

Layane Rodrigues de Lima²

Leosmar Aparecido da Silva³

Hildomar José de Lima⁴

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este artigo tem o objetivo de compreender e de problematizar como é feita a avaliação de produções textuais de candidatos surdos no âmbito da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicando-se na problematização as noções de interlíngua e translíngua. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, trazendo a legislação vigente que aborda o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), os conceitos de interlíngua e de translíngua e trechos de redações de surdos disponíveis no Manual de Correção/2020 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os resultados mostraram que grande parte dos aspectos gramaticais verificados nas redações de estudantes surdos, no contexto do Enem, aponta para o primeiro nível de aquisição de português na interlíngua. Já a aplicação dos estudos da translíngua na análise dos textos mostra que a produção do texto do aluno tal qual ela se mostra é parte de sua identidade, de sua subjetividade e permite que os alunos surdos se movam entre as diferentes línguas de forma dinâmica. Trabalhos dessa natureza podem contribuir para o surgimento de políticas públicas que ajudem no desenvolvimento do PSLS, aliado à valorização da Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Português; segunda língua; surdos; interlíngua; translíngua.

Abstract: This article aims to understand and problematize how the evaluation of textual productions by deaf candidates is carried out in the context of the National High School Examination (Enem) essay, by applying the notions of interlanguage and translíngua to the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

² Professora e Pesquisadora do Departamento de Libras e Tradução da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

³ Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

⁴ Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

problematization. In order to do so, we carried out a bibliographical and documentary research with a qualitative approach, adding the current legislation that addresses the teaching of Portuguese as a Second Language for the Deaf (PSLS), the concepts of interlanguage and translanguaging, and excerpts from essays by deaf people available in the Correction Manual/2020 released by the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research. The results showed that most of the grammatical aspects verified in the essays of deaf students, in the context of the Enem, point to the first level of acquisition of Portuguese in the interlanguage. The application of translanguaging studies in the analysis of texts shows that the production of the student's text as it appears is part of their identity, of their subjectivity, and allows deaf students to move between different languages dynamically. Work of this nature can contribute to the emergence of public policies that help in the development of PSLS, combined with the valorization of the Brazilian Sign Language.

Keywords: Portuguese; second language; deaf; interlanguage; translanguaging.

Recebido em 09 de maio de 2023.

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

Introdução

Ao discorrer sobre a perspectiva de educação bilíngue, Quadros (2019, p. 150) salienta a rica experiência que aprender uma segunda língua traz: “ser bilíngue é ter várias almas, pois cada língua impetra diferentes experiências de interação com diferentes comunidades sociolinguísticas”. Infelizmente, porém, essa experiência, no cenário de educação de estudantes surdos, tem sido, com o passar dos anos, pautada por diversos desafios, dentre os quais se destacam: a propagação de mitos acerca das línguas de sinais; o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras); o não reconhecimento dela como primeira língua (seja no contexto familiar quanto escolar); a insuficiência de disciplinas na formação docente e de materiais didáticos que considerem esse contexto específico, a fim de que propiciem uma educação que, de fato, seja não somente acessível, como também dirigida a todos.

São essas adversidades que nos fizeram indagar como o Exame Nacional do Ensino Médio tem sido realizado, ao considerarmos que, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2020) mais recente, 17,3 milhões de pessoas com faixa etária superior a dois anos de idade apresentaram alguma deficiência. Ainda sobre os dados apresentados, a pesquisa, que pela primeira vez em todas as suas edições investigou o

uso da Libras, demonstra que, dentre os mais de 17 milhões, 2,3 milhões manifestaram deficiência auditiva.

Esses números nos fazem refletir sobre como o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS) deve considerar as necessidades educacionais específicas desse público, quais são as possibilidades de ensino de produção textual e como as avaliações diagnóstica e formativa podem ser ferramentas para melhorias no ensino e na formação docente especializada.

Para este trabalho, a metodologia foi fundamentada nos fundamentos da pesquisa qualitativa por meio dos procedimentos técnicos relativos à pesquisa bibliográfica e documental (PAIVA, 2019). O enfoque qualitativo documental (MARCONI; LAKATOS, 2003) se deu pela coleta e análise de documentos oficiais de educação e da legislação vigente sobre o ensino de PSLS. Já a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de trabalhos que têm tratado do ensino de PSLS, sobretudo, dos que se pautam nas avaliações das produções textuais de estudantes surdos (SILVA; MENDES, 2011; PARREIRA; LIMA, 2020; LIMA, 2020; NEGREIROS, 2021; FARIA-NASCIMENTO et al., 2021), bem como das cartilhas que embasam as provas de redação textual do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2020).

Este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, nos debruçamos sobre a abordagem da educação de surdos na legislação, visando compreender o respaldo que as leis brasileiras dão à educação de surdos. Na segunda, descrevemos e problematizamos os conceitos de interlíngua (BROCHADO, 2003; QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e de translinguagem (LIMA, 2020; ROCHA; MEGALE, 2021; NEGREIROS, 2021). Na terceira seção, tratamos do percurso metodológico da pesquisa. Na quarta, enfim, analisamos como a produção textual do Enem é realizada e a relacionamos às noções de interlíngua e translinguagem, demonstrando isso com alguns trechos de redações que foram disponibilizadas na cartilha do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2020.

1 Legislação sobre educação de surdos: o ensino de PSLS

Entre os direitos respaldados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo de número 26 ressalta o direito pleno e fundamental de todos à educação (ONU, 1948). Em conformidade, a legislação brasileira também tem apresentado regulação vigente com o objetivo de que todas as pessoas tenham o devido acesso à educação. A Constituição Federal, capítulo III: seção I, artigo 105 determina que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, [grifo nosso]). Para cumprir esse compromisso, é preciso considerar as subjetividades de todos os indivíduos que estão no processo de ensino-aprendizagem. Embora seja necessário ressaltar que, no caso das pessoas com necessidades educacionais específicas, essa adequação é ainda mais importante, pois pode afetar diretamente sua interação dentro da sociedade.

Dessa maneira, torna-se relevante analisarmos como essa situação tem sido desdobrada dentro do panorama histórico legislativo, ao observamos que, segundo o Painéis Enem (BRASIL, 2022a), *site* que reúne informações sobre as estatísticas relacionadas à realização da prova, em 2020, havia 1.310 participantes com surdez, 2.407 com deficiência auditiva e 95 surdo-cegos, o que resulta em 3.812 participantes que não somente não têm o português como primeira língua, como também significam o mundo em línguas de modalidades linguísticas diferentes (oral-auditiva e corpóreo espacial), o que Lima e Rezende (2019) definem como "transmodalidade". Em relação à requisição por atendimento especial, houve 1.025 pedidos por intérpretes de Libras e 732 pedidos para leitura labial. Essas informações são dadas no momento da inscrição para a prova, o que nos leva à outra triste realidade: vários alunos, tanto surdos quanto ouvintes, que, ao terminarem a Educação Básica, não se inscrevem no Enem.

Apesar disso, no contexto educacional de surdos, grandes mudanças na legislação ocorreram nas últimas décadas. Além de sua importância para ampliação do conhecimento por parte da sociedade a essas minorias, tais mudanças propiciam mais espaço para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. No Quadro 1,

elencamos as mais relevantes alterações legais concernentes à educação com foco no ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS).

Quadro 1: Legislação concernente ao ensino de PSLS

| Legislação | Ano de publicação | Descrição |
|-----------------------------|--------------------------|---|
| Constituição Federal | 1988 | A educação é direito de todos e dever do Estado assegurado pela garantia de atendimento educacional especializado. |
| Decreto nº. 3.298/1999 | 1999 | Criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e do conjunto de orientações normativas como orientações pedagógicas individualizadas. |
| Lei nº. 10.098/2000 | 2000 | Promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência por meio de alternativas técnicas. |
| Resolução CNE/CEB nº.2/2001 | 2001 | Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. |
| Lei nº. 10.436/2002 | 2002 | Instituição da Libras como a língua de instrução e comunicação de surdos no Brasil. Além da inclusão da Libras nos cursos de Educação Especial, Magistério e Fonoaudiologia. |
| Portaria MEC nº. 3.284/2003 | 2003 | Estabelece os requisitos de acessibilidade para alunos com portadores de deficiência física, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. |
| Lei nº. 10.845/2004 | 2004 | Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. |
| Lei nº. 5.626/2005 | 2005 | Inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, com ampliação progressiva para as demais licenciaturas. Promoção de programas específicos para os cursos de graduação, buscando viabilizar a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua. Provisão de professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos nas escolas. |
| Lei nº. 11.796/2008 | 2008a | Institui o Dia Nacional dos Surdos. |
| Decreto nº. 6.571/2008 | 2008b | Dispõe o Atendimento Educacional Especializado – AEE. |
| Lei nº. 12.319/2010 | 2010 | Instituição e regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras. |
| Decreto nº. 7.611/2011 | 2011 | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado que deve dotar de várias nuances, incluindo a produção de recursos didáticos |

| | | |
|---------------------------|-------|---|
| | | em Libras. |
| Lei nº. 13.005/2014 | 2014a | Aprovação do Plano Nacional de Educação. A fomentação do atendimento educacional especializado, assegurando a oferta da educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, para crianças surdas. |
| Lei nº. 13.055/2014 | 2014b | Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais. |
| Lei nº. 13.146/2015 | 2015 | Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Regulamenta a oferta de educação bilíngue, de PSLs, em escolas e classes bilíngues. |
| Decreto nº. 9.508/2018 | 2018 | Institui o direito da prova gravada em vídeo por intérprete de Libras. |
| Lei nº. 14.191/2021 | 2021 | Altera a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. |

Fonte: elaboração própria (2022).

O quadro 1 mostra que, em 1999, o Decreto nº. 3.298 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No artigo 19, que visa possibilitar a plena inclusão social, considera-se uma ajuda técnica, na seção VII, “equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999, art. 19), isso revela que o governo tem ciência em relação à necessidade de criação de conteúdos didáticos avaliativos que visem às necessidades específicas de aprendizagem.

No ano de 2002, a Lei nº. 10.436 reconhece a Libras como meio de comunicação, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, o que propiciou maior compreensão das especificidades da língua e possibilita que as avaliações levem em consideração os elementos característicos da estrutura gramatical da Libras. Assim, marca o início da trajetória da inserção da educação bilíngue dos surdos, tendo Libras como sua primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), ao legislar: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, parágrafo único).

Três anos depois, o Decreto nº. 5.626/2005 regulamenta mais categoricamente a Lei nº. 10.436/2002 com resoluções ainda mais específicas, como a inclusão da Libras

como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, do uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Sobre a avaliação, o decreto explicita a importância de se adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de L2 na correção das provas escritas, com maior valorização aos aspectos semânticos, além de reconhecer a singularidade linguística que é manifestada pelas produções textuais dos surdos.

Já mais recentemente, em 2021, um outro grande marco ocorreu em relação à educação bilíngue de alunos surdos. Em 3 de agosto de 2021, a Lei nº. 14.191 foi sancionada com o intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificando as ações e iniciativas que visam promover a educação bilíngue de surdos.

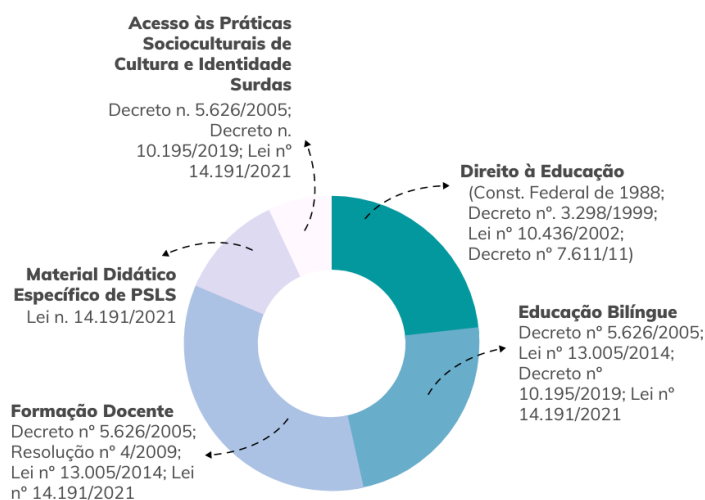
Na mesma lei, há a definição de educação bilíngue como: “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos” (BRASIL, 2021). Tal feito é de suma importância e um marco, haja vista que, embora a Lei nº. 10.436/2002 já tenha exposto implicitamente a necessidade de o aluno ser bilíngue, regulamentando a não substituição do português pela Libras, na modalidade escrita, essa recente definição foi um ato importante para, de fato, determinar as ações de educação bilíngue legislativamente. Logo, o movimento de elucidar o que a legislação assimila como educação bilíngue possibilita que as medidas se tornem mais inteligíveis na prática e impulsiona mais iniciativas, especialmente no campo de políticas públicas de educação de surdos.

Nessa mesma determinação, há, mais uma vez, a ênfase nas singularidades linguísticas dos alunos surdos e a possibilidade de haver serviços de apoio especializado para maior auxílio nas questões linguísticas desses alunos, bem como a promoção da educação bilíngue desde a educação infantil. A medida, mais uma vez, sinaliza o direito que o surdo tem a uma escola, a um professor e a materiais didáticos especializados, que respeitem o contexto bilíngue em que o aluno está inserido e que promova de forma mais eficiente sua inclusão.

Essas orientações representam, por um lado, um grande marco para a educação de surdos em todo o país, considerando que as leis marcam e explicitam historicamente situações enfrentadas, bem como as formas com que o Estado busca solucioná-las. Por outro, ainda há um longo caminho ao que concerne à efetivação deste ensino na prática, ao observarmos que grande parte dos materiais didáticos ainda são “adaptados”, ou seja, não criados de forma específica, direcionada à comunidade surda, o que ainda dificulta a inserção da cultura e da subjetividade surdas. Quanto às recorrentes práticas de adaptação de material didático para o ensino de PLS, Steyer (2020, p. 73) salienta que “não basta acrescentar a Libras no material de LP ou transformar aquele material mais ilustrativo e chamativo. É necessário pensar se aquele conteúdo está no contexto daquele aluno”.

Logo, é possível delimitar a legislação vigente em cinco pontos, conforme disposto na figura 1 apresentada a seguir:

Figura 1: Os cinco pontos vigentes na legislação de ensino de PLS



Fonte: elaboração própria (2022).

O panorama legislativo brasileiro, com ênfase no ensino de PLS, demonstra que a educação bilíngue detém respaldo com a regulamentação vigente que visa promover a educação aos surdos, considerando suas necessidades educacionais específicas. Além disso, a criação de decretos, leis e deliberações permitem que a temática tenha sua discussão ampliada para a sociedade, como ocorreu, em 2017, em

que milhares de participantes que buscavam o ingresso ao ensino superior por meio do Enem discutiram sobre o tema *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. Tal escolha não foi acidental, pois em 2017 houve a oferta de um novo recurso na edição da prova avaliativa: a realização da prova em videolibras. Ademais, no mesmo ano, completou-se 15 anos de sanção da Lei nº. 10.436/2002.

Mesmo que a avaliação do surdo em si não tenha tido suas especificidades explícitas na legislação, mais orientações, propostas didáticas e pesquisas no âmbito do ensino de PLS foram realizadas, como os estudos de aquisição da L2 na forma escrita, conforme veremos na próxima seção.

2 Aquisição da L2 em sua forma escrita: a interlíngua e o translanguajamento

Buscando compreender mais sobre o fenômeno de aquisição de outras línguas, sobretudo de uma segunda língua (L2), destacamos os processos de interlíngua e de translanguajamento.

A interlíngua é, conforme Faria-Nascimento et al. (2021, p. 38) “a produção linguística do indivíduo enquanto aprende ou adquire uma língua adicional, no caso, em estudo, dos aprendizes surdos enquanto aprendem o português escrito”. Essa compreensão nos permite analisar mais precisamente o desenvolvimento linguístico do estudante surdo em seu processo de aprendizagem do português.

O termo interlíngua foi introduzido inicialmente por Selinker ([1972] 2020), que distinguiu o processo como o momento de transição da L1 para L2, em que o aprendiz traz traços tanto da L1 quanto da L2 em diferentes estágios. Ainda, para compreender o conceito, é preciso dispor do entendimento de que o aprendizado de uma L2 parte do princípio de que houve ali um estado inicial monolíngue, apresentado pela sua primeira língua (L1), ou seja, a trajetória inicia-se pela L1 a fim de atingir um estado de competência bilíngue (BROCHADO, 2003), em que o falante consegue coordenar as duas línguas de forma eficiente. Sob esse prisma, a aquisição da L2 no caso de um indivíduo surdo, de forma ideal, deve ser iniciada após a aquisição de uma língua de sinais.

Segundo Brochado (2003), essa perspectiva de interlândia possibilita ter um outro olhar sobre os ditos erros, as inadequações, como veremos mais à frente. Nesse âmbito, é preciso salientar aqui que "o aluno surdo pode sim operar com autonomia a sintaxe do português escrito" (ALMEIDA; LACERDA, 2019, p. 900). Entretanto, para atingir tamanha autonomia, é necessário que ele percorra os diferentes níveis de interlândia (IL-1, IL-2 e IL-3).

Na primeira fase de interlândia, IL-1, é observada a tentativa de empregar a língua de sinais para a escrita da língua portuguesa; na fase 2, IL-2, uma mistura das duas línguas com empregos desordenados e, na fase 3, IL-3, um emprego dominante da língua portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Para melhor visualização das características observadas no trabalho de Brochado (2003), trouxemos os elementos descritos por ela em cada estágio no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Os estágios de interlândia segundo Brochado (2003)

| Estágio I |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Predomínio de construções frasais sintéticas; <input type="checkbox"/> estrutura de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do Português (L2); <input type="checkbox"/> aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; <input type="checkbox"/> predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); <input type="checkbox"/> falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; <input type="checkbox"/> emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, inadequadamente uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; <input type="checkbox"/> falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; <input type="checkbox"/> pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; <input type="checkbox"/> falta de marcas morfológicas; <input type="checkbox"/> uso de artigos, às vezes, sem adequação; <input type="checkbox"/> pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; <input type="checkbox"/> pouco uso de conjunção e sem consistência; <input type="checkbox"/> semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto. |
| Estágio II |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; <input type="checkbox"/> estrutura da frase ora com características da Libras, ora com características da frase do português; <input type="checkbox"/> frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo; <input type="checkbox"/> emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; <input type="checkbox"/> emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); <input type="checkbox"/> às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; <input type="checkbox"/> emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; <input type="checkbox"/> emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; <input type="checkbox"/> uso de algumas preposições, nem sempre adequado; |

- uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Estágio III

- Estrutura da frase na ordem direta do Português;
- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Fonte: Brochado (2003, p. 309).

As características gramaticais apresentadas por Brochado (2003) são produtivas para a compreensão de que, no processo de aprendizagem da segunda língua, o aluno surdo apresentará produções que não representam o sistema da sua primeira língua, mas que também não representam a língua que está aprendendo (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Essa compreensão permite que haja maior consciência do que, de fato, envolve a apreensão de uma segunda língua, ou seja, as ditas inadequações, observadas nas avaliações de produções textuais, muitas vezes, podem introduzir “hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Há, por isso, a necessidade de analisar mais profundamente essas possíveis inadequações, visto que é nessa observação, e, conseqüentemente, nas ações a partir dela, que os desvios podem ir “desaparecendo se o indivíduo receber um *input* suficiente e apropriado” (BROCHADO, 2003, p. 35). O *input* se trata de informações ou experiências do ambiente linguístico do indivíduo, que está no processo de aquisição da L2; elas são consideradas como aspectos de muita importância na aquisição da linguagem (BORGES; SALOMÃO, 2003).

Na aquisição da língua pelo surdo, é importante salientar uma particularidade: há “um *input* exclusivamente visual” (LIMA, 2014, p. 4). Logo, “para o surdo, a aquisição de uma língua oral só pode acontecer se ele tiver acesso à sua representação escrita. Portanto, é preciso proporcionar ao surdo um contato significativo com a língua por escrito” (LIMA, 2014, p. 5). Mesmo nos mais diversos documentos, a perspectiva visual é frequentemente associada aos estudos de PSLS, o que pode colaborar positivamente para a elaboração dos métodos avaliativos textuais que não estão limitados à palavra escrita.

Além disso, a forma de ensino-aprendizagem que tiveram ao longo do seu processo de escolarização na sua L1 afetará seu processo de aquisição de L2, no caso, a modalidade escrita em português (SILVA, 2020). Segundo Lima (2014), tal situação é relevante, considerando que grande parte dos alunos não chega com a primeira língua, em geral a língua de sinais, constituída de fato. Isso demonstra que, caso o processo de aquisição de L1 seja tardio, isso afetará a aquisição da L2 fortemente, mesmo que uma seja oral e outra seja visual.

Alguns estudiosos (LIMA, 2020; ROCHA; MEGALE, 2021) defendem que a concepção de interlíngua não abarca as singularidades de um processo complexo como a aquisição de uma língua, cuja predominância é oral, mas focada no processo de escrita, por indivíduos majoritariamente visuais. Sob essa perspectiva, a interlíngua é colocada como método limitador da temática.

Para fundamentar tal questão, Lima (2020, p. 21) defende que a visão de estágios desde a língua fonte até a língua alvo é escravista, pois o registro escrito dos surdos é visto como algo a ser “consertado” e “evoluído”. Ainda, aponta o conceito de interlíngua como um dos responsáveis pela construção ideológica de um sujeito de oralidade incompleta e deficitária. Em consonância a isso, as pesquisadoras Rocha e Megale (2021, p. 12) apontam que a orientação translíngua é a mais indicada, pois “o foco translíngua não reside na estrutura/sistema ou na ideia de dois sistemas linguísticos separados”, o que coloca a interlíngua e a translíngua em contraste.

Buscando distinguir os dois termos frequentes no campo dos estudos de aquisição de segunda língua, Filho (2022, p. 261) os discerne da seguinte maneira: “enquanto o termo interlíngua está intrinsecamente ligado à aprendizagem e às

habilidades linguísticas do indivíduo, o conceito translinguajar leva em consideração práticas situacionais e a relação do indivíduo com o entorno”. Ao final, ele reitera que, para a interlíngua, a Língua Adicional (LA)⁵ é uma referência na aprendizagem, enquanto que, para o translinguajar, a prática linguística não consegue abarcar o ideal de perfeição da LA (no processo disposto aqui, na perfeição do português padrão, regido pela gramática normativa).

Ademais, “o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento” (KRAUSE-LEMKE, 2021, p. 2075). Essa concepção valoriza os saberes linguísticos que são adquiridos na experiência cotidiana, já trazidos pelos alunos antes da escolarização.

Em síntese, podemos nos atentar para a importância e para a contribuição que a interlíngua possui para uma avaliação que busca um uso diagnóstico dos resultados obtidos na produção linguístico-gramatical escrita a fim de focar e se adaptar às emergentes necessidades do aluno. Por outro lado, com a translinguagem, é necessário compreender em que local essa correção se insere dentro de uma prática colonial, além da linha tênue da influência da cultura ouvinte em posição superior sobre a realidade do surdo e na valorização dos saberes linguístico-pragmáticos que são trazidos pelos alunos. Com isso dito, consideramos, contudo, que há sim a possibilidade de conciliá-las na respectiva atividade fundamental de avaliação, que pode servir para diferentes objetivos, conforme veremos na próxima seção.

De acordo com Luckesi (2018, p. 23), “o ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”. Tendo isso em mente, salientamos que, na busca por essa revelação da realidade, os dados obtidos em avaliações são usados para diferentes objetivos: o diagnóstico, o probatório e o seletivo. Entretanto, considerando que este trabalho foca na avaliação das produções textuais de alunos surdos no Enem, utilizaremos mais recorrentemente o uso diagnóstico e seletivo ao discorrer sobre essa avaliação.

O uso seletivo está frequentemente presente em concursos. Nesse contexto, os objetos dessa avaliação serão selecionados positivamente a partir da qualidade

⁵A Língua Adicional (LA) é tomada aqui também como processo de L2, considerando que seus processos são similares (SOLER; MARTINS, 2022).

probatória que manifestam, enquanto outros serão excluídos (LUCKESI, 2018), o que é observado no Enem. Por outro lado, conforme disposto no Portal do Ministério da Educação (2022), a criação dessa avaliação tem o objetivo de “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” (BRASIL, 2022). Assim sendo, o Enem acumula duas funções: 1) avaliar o Ensino Médio sob a ótica do ‘sistema de ensino’, ou seja, de larga escala; 2) selecionar candidatos para o Ensino Superior” (LUCKESI, 2018, p. 198).

O pesquisador salienta, entretanto, que, no contexto apresentado, o ato de avaliar incide em resultados de uma ação já encerrada e não sobre uma ação em processo. Isso significa que a avaliação ocorre de forma que não há possibilidades de intervenções para sua melhoria em termos de qualidade, levando em consideração apenas o que é demonstrado naquele determinado momento específico.

Para que uma avaliação bem sucedida seja realizada, Luckesi (2018) defende que há três passos necessários: 1) definir o objeto de investigação e o padrão de qualidade admitido como satisfatório; 2) produzir uma descrição da realidade como base para a identificação de sua qualidade; e 3) atribuir qualidade à realidade descrita.

Sobre o primeiro passo, para definir o objeto de investigação com eficácia, é preciso que se delimite o contorno do objeto, ou seja, identificar as variáveis essenciais. Também, é necessário empregar recursos técnicos para tal coleta de dados com segurança e, em conclusão, estabelecer qual será o critério de qualidade adotado. O segundo passo é de suma importância ao considerarmos que nenhum dos nossos atos “se dá sem ser precedido por uma investigação avaliativa” (LUCKESI, 2018, p. 49). Assim, a avaliação da qualidade da realidade subside a escolha. Nesse contexto, a coleta de dados deverá ser precisa e praticada com rigor metodológico. Já o terceiro passo se dá pela comparação entre a realidade descrita e um padrão de realidade que é tomado como positivo ou satisfatório. Esse padrão de qualidade está para além da subjetividade, uma vez que é estabelecido criteriosamente.

3 O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa qualitativa documental e bibliográfica é uma das metodologias mais utilizadas na área da educação para investigar fenômenos complexos e multifacetados,

como é o caso da avaliação no ensino de português como segunda língua. Essas metodologias são importantes para a pesquisa em educação porque permitem ao pesquisador ter acesso a um grande volume de informações sobre o tema em questão, possibilitando a análise e interpretação de diferentes perspectivas e pontos de vista.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental é caracterizada por meio do manuseio, análise e interpretação de materiais, como, por exemplo, relatórios, documentos oficiais, registros escolares, entre outros. Já a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos. Esse método de revisão da bibliografia permite "salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 225).

Para este trabalho, o percurso adotado foi de, inicialmente, abordar a legislação vigente em relação ao assunto, se tratando de uma pesquisa documental de fonte primária. Munidos dessas informações, partimos para a pesquisa bibliográfica, buscando compreender os dois principais conceitos que fundamentam o presente trabalho: o de interlíngua (BROCHADO, 2003; FARIA-NASCIMENTO et al., 2021; QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e o de translinguagem (LIMA, 2020; ROCHA; MEGALE, 2021; FILHO, 2022).

Ao final, considerando os dois conceitos, passamos para análise de um documento oficial, a cartilha disponibilizada pelo INEP: *A redação do Enem 2020: Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva* (BRASIL, 2020), visando compreender qual é a perspectiva avaliativa do Enem e quais são as lacunas que podem ser preenchidas e que podem ter uma contribuição ao relacionar dos dois conceitos, aplicando-os à análise de trechos retirados da cartilha, comparando a análise feita pela Cartilha e a análise proposta que considera essas duas perspectivas.

4 Avaliação da produção textual de alunos surdos no âmbito da prova de redação do Enem

O Enem foi instituído em 1998, por meio da portaria MEC nº. 438, de 28 de maio de 1998. Entre seus objetivos, constam: “conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, [...] criar referência nacional para os egressos do Ensino Médio, fornecer

subsídio às diferentes modalidades de acesso à educação superior” (BRASIL, 1998). É, portanto, um sistema avaliativo que possui uma função tanto diagnóstica como seletiva (LUCKESI, 2018).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2023), os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: 1) linguagens, códigos e suas tecnologias; 2) ciências humanas e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias e; 4) matemática e suas tecnologias. Ao todo, somam-se 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. A atribuição de nota ocorre por meio de cinco competências, conforme mostra a figura 2, a seguir:

Figura 2: Competências da redação do Enem

| | |
|----------------------|--|
| Competência 1 | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |
| Competência 2 | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência 3 | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |
| Competência 4 | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência 5 | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

Fonte: Brasil (2022b).

No ano de 2020, em virtude da pandemia provocada pela COVID-19, buscando auxiliar estudantes que estavam se preparando para a prova de forma remota, o INEP disponibilizou os manuais que orientam a correção de redação, materiais que, em processos seletivos anteriores, foram disponibilizados somente aos corretores. Esse compartilhamento possibilitou compreender mais profundamente como as redações são avaliadas, considerando que, embora a *Cartilha do Participante – A redação do Enem* seja publicada todo ano, o *Manual de Correção da Redação* apresenta mais detalhes e

vários exemplos, pois são seis manuais ao todo (cada manual foca em uma competência e há um manual focado em casos que levam à nota zero).

Como se trata de uma avaliação que pretende respeitar e considerar as especificidades linguísticas dos participantes surdos, os manuais que são direcionados aos corretores de redações de alunos surdos não foram compartilhados publicamente, o que não permitiu que eles pudessem ter acesso a um vasto material que poderia lhe ser de grande auxílio. O material disponibilizado a esse público se trata de uma cartilha direcionada aos próprios alunos: *A redação do Enem 2020: Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva*, e é esse material que direciona as nossas próximas análises. Antes, veremos um pouco sobre os objetivos da avaliação.

Conforme a Cartilha do Participante do Enem de 2022, a avaliação de participantes surdos, ou com deficiência auditiva, foi realizada com o emprego de “mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2022, p. 7). Ainda, em 2020, foi publicada a última cartilha dirigida aos participantes surdos, cujo foco foi tratar sobre os diferentes olhares sobre o surdo e o deficiente auditivo; a educação de surdos e o bilinguismo Libras/Português e suas implicações na avaliação de textos produzidos por esse público; algumas características da produção escrita de pessoas surdas e em como se dá a avaliação da redação de participantes surdos em cada uma das competências da matriz de referência para redação do Enem. No quadro 3, a seguir, apresentamos uma síntese do que é abordado na Cartilha, principalmente no que tange às características linguísticas das produções textuais escritas, na redação, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Características linguísticas da produção escrita de pessoas surdas mencionadas pelo Enem

| | |
|----------------------|--|
| Topicalização | "O objeto é o tópico da sentença, e o sujeito e o verbo funcionam como comentários. [...] Nas produções escritas, pode ser comum aparecerem sentenças com outras estruturas, como OBJETO-SUJEITO-VERBO ou OBJETO-VERBO-SUJEITO." |
| Sintaxe | Enunciados curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Na sintaxe da Libras, a negação pode ocorrer após o verbo e nem sempre apresenta, de forma discreta, um sinal correspondente para a palavra "não". |
| Ortografia | Os surdos e os deficientes auditivos costumam não demonstrar tanta dificuldade, pois memorizam a grafia das palavras. |
| Acentuação | Possuem dificuldade de compreensão dessa regra, pois é necessário o |

| | |
|-----------------------------|--|
| | desenvolvimento da consciência sonora das palavras, por meio da identificação da sílaba tônica, para se acentuar corretamente as palavras. |
| Concordância nominal | Na Libras, diferentemente [do português], a concordância nominal acontece por meio de componentes espaciais, e não pela mudança de morfologia da palavra. Por isso, os surdos podem apresentar dificuldades em realizar a concordância nominal de forma correta na sua escrita em língua portuguesa. |
| Artigos | Na Libras, não há o uso de artigos, o que, em língua portuguesa, está relacionado ao conhecimento do gênero e do número da palavra. Por essa razão, os surdos podem omiti-los ou usá-los inadequadamente. |
| Concordância Verbal | É outra questão de dificuldade para os surdos, "pois a flexão de tempo, modo e pessoas ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais" (Fernandes, 2007). |
| Verbos de ligação | Por não estarem presentes na Libras, os surdos apresentam a tendência de omiti-los na escrita em língua portuguesa, podendo surgir construções atípicas, como "Eu cansado pé calor". |
| Preposições | Uso é um desafio para os aprendizes de segunda língua, pois há uma variação de sentido em seu uso, o que depende do contexto em que estão inseridas. Logo, por serem inexistentes em Libras, é comum que os surdos também não usem as preposições - e ainda outros elementos de ligação, como as conjunções. |

Fonte: adaptação de Brasil (2020).

Conforme exposto, identificamos que boa parte das informações que se referem à maneira de escrita de estudantes surdos está identificada na interlíngua 1 (IL-1) (BROCHADO, 2003), momento em que o aprendiz ainda apresenta muitas características oriundas de sua L1. As produções textuais elaboradas no contexto do Enem são materiais de investigação que nos permitem diagnosticar quais competências e recursos linguísticos foram adquiridos pelos egressos da Educação Básica. Nesse caso, como a própria Cartilha considera, grande parte das recorrentes características gramaticais apresentadas pelas redações de estudantes surdos aponta para a IL-1, o que nos permite inferir que a aprendizagem de PSLS necessita de alterações que considerem as potencialidades dos surdos, uma vez que se espera que os surdos finalizem o Ensino Médio com uma produção linguística mais próxima da interlíngua 3 (IL-3). Em contrapartida, é importante considerar que, conforme a translíngua indica, que esse ensino não seja apenas pautado apenas na gramática, mas que considere também os fatores relacionados ao aprendizado de uma língua, que está inserida em uma cultura majoritariamente construída por ouvintes.

Um outro fator a ser analisado na Cartilha é o fato de que muitas afirmações acerca da Libras e sua gramática têm sido refutadas em estudos recentes, como, por exemplo, a afirmação, identificada no quadro 3, sobre a não existência das preposições na Libras. Silva (2018), ao discorrer sobre o uso da direcionalidade na gramática da LSB, salienta que “na Libras há a incorporação da preposição no próprio verbo, formando um único sinal” (SILVA, 2018, p. 28). Portanto, conforme haja maior compreensão acerca da gramática da Libras, como mais trabalhos descritivos, maior será também a compreensão acerca do complexo ensino de PLSL.

Além disso, até aqui, pudemos identificar algumas iniciativas, tanto da legislação como da própria cartilha do Enem, que têm buscado tratar das especificidades de um aprendiz de segunda língua, sobretudo, no caso dos estudantes surdos que aprendem a modalidade escrita a partir de sua L1, predominantemente visual, e que apresentam coerência linguística relacionada à sua primeira língua. Todavia, mais medidas devem ser tomadas, não se limitando ao uso da Libras no contexto educacional, visto que “a língua está inserida em práticas sociais e linguísticas a partir de um coletivo que usa a língua inserido em manifestações sociais e culturais” (QUADROS, 2021, p. 494). Logo, o uso diagnóstico do Enem traz a possibilidade de mais melhorias no ensino de PLSL, visto que, embora essa avaliação seja predominantemente considerada como modo de inserção no Ensino Superior, ela também é um parâmetro de avaliação nacional.

Para observar como a interlíngua e a translíngua podem ser produtivas na avaliação de produção textual do Enem, utilizaremos exemplos de experiências reais que são apresentados pela cartilha, já mencionada anteriormente, “A redação do Enem 2020: Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2020), principalmente nas considerações feitas acerca da Competência 1, que analisa o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, e da Competência 4, que avalia os elementos coesivos utilizados na redação. O material analisado, infelizmente, é composto por trechos, fragmentos de redações, o que acaba por limitar a nossa análise, visto que não temos acesso a nenhum dado pessoal do candidato (por exemplo, se teve aquisição tardia da Libras ou não), nem mesmo às condições de produção desse texto.

O excerto da figura 3, a seguir, foi dado na Cartilha como exemplo de um texto que apresenta um ou mais problemas em relação às competências apontadas. O tema utilizado foi o do ano anterior à produção da Cartilha (2019): “A democratização do acesso ao cinema no Brasil”.

Figura 3: Trecho de redação de participante surdo identificado como IL-1

| | |
|---|--|
| 1 | <i>Na Brasil probe TV não tem a família passado porque casa difícil ver dinheiro</i> |
| 2 | <i>entre coisas tem pai, mãe e filhos casa não tem filme, TV velha difícil é problema ruim</i> |
| 3 | <i>não tem tecnologico ver novo particitar sempre ser novo loja como novo TV. varia</i> |
| 4 | <i>mudança tecnológico porque novo quer deixe pobre casa e Brasil avisou susto novo que</i> |
| 5 | <i>como dar acontecer pessoas muito tecnologico coisas quer todo tem vamos família</i> |
| 6 | <i>aparecer Brasil mundo pessoa população acesso cinema coisas é gosto também TV,</i> |
| 7 | <i>filmes muda outra varias tilespecladores muitos grupos mais semana ser menos chamar</i> |
| 8 | <i>amigos, família chegar ver susto feliz gosto país, [...]</i> |

Fonte: Brasil (2020, p. 10).

Nesse texto, a Cartilha sintetiza os problemas nos seguintes pontos: a) palavras justapostas ("Brasil avisou susto novo que como dar acontecer pessoas"); b) possível estrutura da Libras ("casa não tem filme, TV velha difícil é problema"), ou seja, transferência de estrutura (BROCHADO, 2003); c) desvios de grafia ("probe", "particitar" e "tilespecladores"; d) desvios de acentuação ("família"; "tecnológico"; "varias"); e) concordância nominal ("na Brasil"; "novo TV") e f) uso de verbos no infinitivo ("família chegar ver susto"; "família aparecer Brasil"), sem flexão verbal.

Se consideradas as características da IL-1, o desenvolvimento linguístico do participante do Enem aponta para o estágio 1, tal como defende a Cartilha. Nele, é possível identificar uma estrutura gramatical muito semelhante à Libras, com poucas características do português, o predomínio de palavras de conteúdo e o uso de verbos no infinitivo.

Por outro lado, ao lembrarmos da concepção de translíngua, ou seja, de formas para “conceber as práticas linguísticas que abranjam a dinâmica das interações entre línguas e comunidades” (NEGREIROS, 2021, p. 61), podemos analisar essas produções escritas sob outra perspectiva: as palavras em justaposição podem ser explicadas pela modo que a Libras topicaliza as sentenças. Além disso, enquanto a

interlíngua por vezes foca na gramática, a translíngua foca nos aspectos semânticos e no contexto da produção escrita, ela, como vimos, “vai além de um conjunto limitado de léxico e de uma estrutura gramatical” (NEGREIROS, 2021, p. 64). Mesmo que o trecho tenha sido usado como protótipo de uma redação inadequada por apresentar vários ‘desvios’ linguísticos, o participante do Enem apresenta sequências compreensíveis e lógicas, como o fato de que no Brasil as famílias que são pobres não têm acesso à televisão e muito menos a filmes.

O próximo trecho é identificado na cartilha como representante da IL-2:

Figura 4: Trecho de redação de participante surdo identificado como IL-2

| | |
|---|---|
| 1 | <i>No Brasil teve cerca de 83% de telespectadores que não vão ao cinema, é o país</i> |
| 2 | <i>cresceu muito com as mudanças da tecnologia, é está abaixando cada vez mais</i> |
| 3 | <i>o número da população que não tem acesso ao cinema.</i> |
| 4 | <i>Atualmente o povo tem mais acesso com aplicativos gratudes, é com a netfles,</i> |
| 5 | <i>por conta da distancia e não ter condição finaceira, a netfles cresceu cerca de 90% no</i> |
| 6 | <i>Brasil é tem acesso, o cinema ficou pra baixo, a tecnologia fez uma boa diferença. [...]</i> |

Fonte: Brasil (2020, p. 11).

No exemplo disposto Figura 4 a Cartilha (BRASIL, 2020) aponta as seguintes características linguísticas: a) uma estrutura sintática regular da língua portuguesa, mesmo com inadequações (“a netfles cresceu cerca de 90% no Brasil é tem acesso, o cinema ficou pra baixo, a tecnologia fez uma boa diferença”); b) alguns desvios ortográficos (“gratudes”, “cerça”) e de acentuação (“distancia”, “tecnología”) e c) o uso de verbos no infinitivo de forma coerente (“o povo tem mais acesso com aplicativos”).

O participante do Enem já apresenta mais compreensão acerca da estrutura do português escrito, com verbos no infinitivo, mas também flexionados, com emprego de artigos e uso de algumas preposições e conjunções (ainda que nem sempre de forma coerente). Mesmo com as inadequações apresentadas, esse participante já demonstra ter mais discernimentos sobre os elementos contrastivos de sua L1 com a L2. Logo, é possível concluir que o participante que produziu o texto da Figura 2 demonstra mais monitoramento acerca dos elementos da língua portuguesa, e que, mesmo com

inadequações, a compreensão do texto escrito é completa e demonstra certo repertório linguístico, o que configura a dinamicidade do bilinguismo.

Considerando esse contexto, é possível relacionar a abordagem translíngua, a fim de que, no ensino, não seja utilizada apenas a língua dominante, mas que, nesse momento, em que o aprendiz apresenta características tanto do português quanto da língua de sinais, haja uma ruptura da frequente orientação monoglóssica (NEGREIROS, 2021). Essa prática se dará por meio das metodologias utilizadas em sala de aula, oportunizando momentos em que a interação seja inteiramente na língua natural dos surdos ou com práticas híbridas de aprendizagem (variando entre as línguas e em suas modalidades).

O seguinte trecho, Figura 4, foi apresentado como exemplo da Competência 4, *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*. Nele, é possível analisar os seguintes aspectos: a) utilização de forma consistente e variada de mecanismos coesivos referenciais e sequenciais e b) uso de elementos coesivos dentro dos parágrafos e entre os parágrafos (interparágrafos/intraparágrafos).

Embora seja observada frequentemente a omissão de elementos coesivos em produções textuais de alunos surdos, sobretudo conectivos (FERNANDES, 2009, BRASIL, 2020; BATISTA, 2020), essa redação traz tanto conectivos interparágrafos (“nesse sentido”, “além disso”, “para isso”, “essa medida”), como intraparágrafos (“Em primeiro lugar”, “Portanto”). Nas estruturas frasais, há o predomínio da estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto), com omissão total da estrutura OSV (objeto-sujeito-verbo), que é proveniente do uso de topicalizações da Libras. Em relação ao estágio de IL, é possível distinguir várias características provenientes de um estágio IL-3, conforme Quadro 2, em que há o uso consistente de estruturas oriundas do português, de palavras funcionais e de proposições, além de estruturas complexas.

Figura 4: Trecho de redação de participante surdo identificado como IL-3

| | |
|----|---|
| 1 | <i>Em primeiro lugar, é relevante destacar a importância das salas de filme para a</i> |
| 2 | <i>sociedade. Nesse sentido, é por meio do cinema que um indivíduo pode obter</i> |
| 3 | <i>informações e conhecimento, o que proporciona a formação do senso crítico. Além disso,</i> |
| 4 | <i>esse espaço pode influenciar o comportamento de uma pessoa, o que pode fazer com que</i> |
| 5 | <i>essa pessoa aprenda a conviver em sociedade por meio da reprodução de</i> |
| 6 | <i>comportamento promovida pelas salas de filme.</i> |
| 7 | <i>Portanto, a ação a fim de modificar esse contexto deve existir. Para isso, o</i> |
| 8 | <i>Tribunal Superior Eleitoral deve realizar campanhas de informação para a sociedade</i> |
| 9 | <i>por meio de publicações de textos nas redes sociais sobre a importância de realizar</i> |
| 10 | <i>pesquisas sobre os políticos para saber se eles têm interesse em investir em cinemas</i> |
| 11 | <i>gratuitos em todo território nacional para realizar o voto de maneira correta. Essa</i> |
| 12 | <i>medida tem a finalidade de promover a democratização do acesso às salas de filme no</i> |
| 13 | <i>Brasil.</i> |

Fonte: Brasil (2020, p. 15).

O estágio IL-3 é um momento importante da transição, pois, ao adquirir um nível adequado e suficiente para interação social, na leitura e na escrita, é necessário que haja cautela para que a língua de sinais não seja desconsiderada, inferiorizada ou estigmatizada. Dessa forma, a abordagem translíngua visa buscar formas para que, depois de o aluno desenvolver maior domínio do português, essa modalidade escrita da língua dominante não seja a principal forma de comunicação, oportunizando momentos que propiciem interação na L1.

Essas considerações nos permitem analisar como a utilização da interlíngua possibilita traçar considerações mais detalhadas sobre o desenvolvimento linguístico do português por parte do estudante surdo. Nesse processo, o conhecimento e fluência da Libras por parte do docente é fundamental para que ele compreenda por quais razões determinadas inadequações ocorrem com maior frequência do que outras, bem como possibilita a comunicação direta com o aluno que está inserido na complexa tarefa de aquisição da língua de modalidade oral-auditiva para quem tem como natural uma língua de modalidade corpóreo-visual. Por outro lado, é importante salientar que, por meio da translíngua, esse processo de construção de conhecimento não se limita

apenas às línguas, mas também à sua prática social, considerando que, ao escrever um texto em português, o surdo recorrerá também aos seus conhecimentos de Libras. Atualmente, mesmo com a gramática normativa tendo grande espaço nas orientações e manuais didáticos nas últimas décadas, quando o enfoque são os conhecimentos gramaticais, “os egressos parecem denotar ‘vontade de’ fazer um trabalho voltado para a língua em uso e para o sujeito em interação, mas sentem-se despreparados para tal” (GIACOMIN, 2019, p.117). As competências linguísticas são elementos fundamentais para a identificação dos níveis de interlíngua, a fim de direcionar as ações dentro de sala de aula.

A translinguagem, por sua vez, traz a perspectiva sociocultural abarcada pelos indivíduos que estão nesse processo transcultural e transdisciplinar. Além disso, devemos nos questionar sobre como isso tem sido abordado na formação docente inicial e continuada, pois essas são importantes ferramentas que visam proporcionar um ensino que abarca as necessidades específicas dos alunos surdos. Ademais, as singularidades linguísticas e o ensino específico já são respaldados pela legislação, o que demanda efetiva prática no contexto escolar. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os professores tenham uma formação adequada para promover uma educação bilíngue para os estudantes surdos.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal trazer luz às contribuições que podem auxiliar o ensino de PLS, principalmente considerando as singularidades linguísticas que são apresentadas. Dessa forma, as produções textuais não podem ser consideradas apenas uma forma de atribuição de nota, ou de busca pelos “erros” a fim de punir seus produtores, mas um vasto material de análise e de investigação para melhorias no ensino.

Os conceitos de interlíngua e translinguagem são frequentemente utilizados em oposição um ao outro, entretanto, neste texto, consideramos que um conceito complementa o outro, o que falta em um é preenchido pelo seguinte. Enquanto a interlíngua apresenta um olhar pioneiro sobre as compreensões de aquisição de língua escrita, sobretudo sobre o português escrito pelos surdos, a translinguagem apresenta a

relação entre a língua e seus usuários em determinado contexto. Além disso, considera que o ensino deve se pautar por sua primeira língua, de forma que a Libras não tenha papel inferior ao da língua portuguesa na modalidade escrita.

Os resultados constataram que documentos oficiais consideram que os estudantes surdos egressos do Ensino Médio têm atingido, em grande parte, o primeiro nível de interlíngua (IL-1), em que grande parte dos elementos ainda estão mais próximos da Libras do que do Português. Essa é uma consequência provocada por diversos fatores, mas, como identificamos, isso se dá, muitas vezes, pelo espaço inclusivo e não bilíngue, apesar de o último ter respaldo legislativo. Além disso, constatou-se que o Enem tem sido prioritariamente utilizado para ingresso no Ensino Superior, apesar das possibilidades diagnósticas que a avaliação carrega.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de que a educação bilíngue tenha seu espaço no currículo nacional, que haja formação específica para docentes de PLS e que os materiais provenientes do Enem (cartilhas e manuais) sejam públicos, a fim de que mais pesquisas sobre as singularidades linguísticas observadas em todo Brasil sejam estudadas.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 899-917, 2019.

BATISTA, Eduardo Jorge Tabosa. *A interlíngua de surdos falantes de Libras: uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2020.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, p. 327-336, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. *Portaria MEC N.º 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

BRASIL. *Decreto n. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção I, Brasília, 21 dez. 1999.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº.2/2001*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº. 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004*. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 mar. 2004.

BRASIL. *Decreto lei n 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n 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] República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008*. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 out. 2008a.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Dispõe sobre a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 11.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018*. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *A redação do Enem 2020: Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), 2020.

BRASIL. *Painéis Enem*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a.

BRASIL. *A redação do Enem 2022: Cartilha do Participante*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), 2022b.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio: Apresentação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. Tese de doutorado (Letras: Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de...[et al.] *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. 1 ed. - Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.

FILHO, Marcos Antônio Alves Araújo. Interlíngua x translinguajar: diferenças e intersecções dos conceitos. *Pandaemonium Germanicum*, v. 25, p. 250-272, 2022.

GIACOMIN, Letícia Melo. O trabalho docente com conhecimentos gramaticais na escola: entrelugar ou normativismo? *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, ISSN 2179-3514, v. 20, Especial, dez. 2019

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde 2019: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde: Brasil, grandes regiões e unidades da federação* / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 85p.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, p. 2071-2101, 2021.

LIMA, Hildomar José de. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas*. 2020. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

LIMA, Marisa Dias. Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar. *Revista Intercâmbio*. 2014. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf>. Acesso em: 08 maio 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez Editora, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de. *As contribuições da perspectiva translíngua para ensino bilíngue de surdos: uma análise de produções escritas de alunos do ensino fundamental*. 2021. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ONU. *Organização das Nações Unidas: Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Art. 26. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARREIRA, Mirlian Mara Novaes; LIMA, Layane Rodrigues de. Uma análise da interlíngua em textos escritos em português como segunda língua de estudantes surdos da Educação Básica: a influência da Libras. In: SOUZA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos Santos [org.]. *Perspectivas para o ensino de línguas: Educação de surdos, Libras e Inclusão*. Vol. 4. Rio Branco: Edufac, 2020.

QUADROS, Ronice Müller. *Libras*. Coleção: Linguística para o ensino superior. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller [et al.]. Por uma linguística engajada: direitos humanos, políticas linguísticas e diversidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 486-495, 2021.

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

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. *Revista Educação Especial*. p. 163/1-21, 2022.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *D.E.L.T.A*, 2021.

SELINKER, Larry. Interlíngua. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 275-295, [1972] 2020.

SILVA, Dallyana Jussara da. *Casos de interlíngua no uso de conectivos na produção textual de surdos em língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Carla Pareto da. *A produção acadêmica sobre português escrito para surdos: indicações para o ensino de preposição*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Leosmar Aparecido da; MENDES, Maria Luísa. A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: o texto escrito em Língua Portuguesa por alunos surdos do 3º ano do ensino médio de Goiânia. *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 2, 2011.

STEYER, Daiana. “*Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira*”: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.