

A escrita colaborativa na educação de surdos

Collaborative writing in deaf education

Daniel Ferreira Costa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Daniel Ferreira Costa

Mestre em Letras. Grupo de Estudos em Linguagem e Cognição — ElinC (PUC Minas). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7218-4830>. E-mail: danielfc@ufmg.br.

Submetido em: 30/06/2025

Aceito em: 22/10/2025

Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19853

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.280-294



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o papel do professor na escrita colaborativa em salas com estudantes surdos, considerando os modelos educacionais bilíngue e inclusivo. Para isso, apresentam-se pesquisas que abordam os aspectos subjetivos dos surdos no processo de escrita e em seu percurso escolar (Quadros, 1997; Pereira, 2012, 2014; Silva, 2017). Além disso, propõe-se uma apresentação panorâmica sobre escrita colaborativa, e apontam-se dois modelos para a aplicação dessa prática com esses estudantes: na língua portuguesa (Almeida; Lacerda, 2019) e na escrita de sinais (Freitas; Figueiredo, 2018), mais especificamente, por meio do Sistema de Escrita de Sinais – ELiS. Ao final, busca-se refletir sobre o papel mediador do professor nas práticas colaborativas de escrita, respeitando a singularidade linguística e cultural dos educandos surdos e, assim, favorecendo o desenvolvimento e trânsito entre as duas línguas.

Palavras-chave: escrita colaborativa; educação de surdos; Libras; português escrito.

Abstract

This article aims to discuss the role of the teacher in collaborative writing in classrooms with deaf students, considering both bilingual and inclusive educational models. To this end, it presents research that addresses the subjective aspects of deaf individuals in the writing process and throughout their educational trajectory (Quadros, 1997; Pereira, 2012, 2014; Silva, 2017). Furthermore, it offers an overview of collaborative writing and outlines two models for applying this practice with these students: in Portuguese (Almeida; Lacerda, 2019) and in sign language writing (Freitas; Figueiredo, 2018), specifically through the Sign Language Writing System – ELiS. Finally, it seeks to reflect on the teacher's mediating role in collaborative writing practices,

respecting the linguistic and cultural uniqueness of deaf learners and thus promoting development and navigation between the two languages.

Keywords: *collaborative writing; deaf education; Libras; written portuguese.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação de surdos, ainda na contemporaneidade, representa um desafio, por se tratar de uma questão linguística e não apenas de um ato de inclusão escolar. Por meio de muita luta, o movimento surdo obteve muitas conquistas, entre essas: a) o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, por intermédio da Lei nº 10.436, de 2002; b) a inclusão da educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 14.191, de 2021.

Apesar da implementação da última lei mencionada, ainda existem estudantes matriculados em instituições inclusivas — e essa realidade tende a permanecer por diversos fatores, tais como: a) a escolha dos pais por instituições escolares mais próximas de sua residência; b) o desconhecimento, por parte das famílias, sobre a importância da educação bilíngue para surdos; c) a baixa concentração de estudantes surdos em determinadas regiões, o que inviabiliza a formação de classes bilíngues. Nesse sentido, é essencial que as discussões sobre educação de surdos em escolas de natureza educacional inclusiva sejam mantidas (Costa e Hermont, 2024).

Independente do modelo educacional em que o aluno surdo esteja inserido, um desafio comum a ambas as abordagens — bilíngue e inclusiva — é o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa, uma vez que essa é a segunda língua dos estudantes surdos. À vista disso, é essencial que os professores adotem metodologias que favoreçam o aperfeiçoamento dessa prática, proporcionando, como consequência, um ambiente linguístico mais acessível e acolhedor para esses alunos.

Entre as práticas possíveis, a escrita colaborativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica promissora, capaz de estimular produções textuais por meio do diálogo e do suporte mútuo entre os educandos. Esse modelo de escrita representa um recurso valioso para o aprimoramento das habilidades de escrita, pois se trata de um processo dialógico que visa à construção textual por meio de um compartilhamento

de ideias e da reflexão conjunta. Além do mais, favorece o desenvolvimento de competências metalinguísticas, uma vez que os alunos têm a oportunidade de refletir, conjuntamente, sobre regras gramaticais e os aspectos formais da língua durante o processo de escrita.

Diante disso, este artigo, dentro de suas proposições, visa a discutir a utilização dessa prática educacional em turmas com estudantes surdos. Ademais, aborda-se o papel fundamental exercido pelo professor no processo de mediação da escrita, bem como a dupla possibilidade de aplicação da escrita colaborativa na educação de surdos.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E O DESAFIO COM A ESCRITA

Atualmente, dois modelos educacionais têm sido implementados para a educação de estudantes surdos: o bilíngue e o inclusivo. O primeiro refere-se a um processo educacional no qual a Libras, primeira língua (L1) dos surdos, exerce a função de língua de ensino para todo o conteúdo escolar — ou seja, todos os professores ensinam diretamente em Libras, sem a necessidade de mediação por um intérprete — e o português é ensinado como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Já o segundo modelo diz respeito à inserção da criança surda em uma turma composta majoritariamente por crianças ouvintes, em que os docentes ministram as aulas por meio da língua portuguesa (oral), sendo, portanto, necessário o trabalho de um intérprete para intermediar a comunicação.

Como mencionado, um desafio comum a ambas as abordagens é o registro escrito da língua portuguesa. Isso se deve, em grande parte, à metodologia adotada e à forma como esse ensino é conduzido em sala de aula. No modelo educacional inclusivo, a principal questão reside no fato de que o português é ensinado como L1, embora, para os surdos, na prática, ele seja uma L2 — em outras palavras — a metodologia de ensino da língua portuguesa é direcionada aos alunos ouvintes. No que diz respeito à condução do ensino, essa também exerce um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor evitar abordagens que evidenciem acertos e erros de forma enfática, ao contrário, faz-se necessário adotar uma postura dialógica que favoreça o desenvolvimento dos estudantes.

Além de serem aprendizes de segunda língua, os estudantes surdos enfrentam desafios adicionais: a) o fato de a Libras e o português serem línguas de modalidades distintas; b) a ausência de suporte auditivo na internalização dos significados das palavras. Desse modo, esses sujeitos precisam memorizar uma sequência de letras, o que eleva a complexidade do processo cognitivo. Diante dessa realidade, é essencial que a educação de surdos ocorra conforme propõe Quadros (1997, p. 27), mediante “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Para que isso se concretize, é urgente a atuação de professores que compreendam, de fato, as demandas desses educandos — evitando o ensino de palavras soltas e descontextualizadas. Pereira (2012) se posiciona contra um ensino tecnicista e, sob sua perspectiva

[...] é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação [...] (Pereira, 2012, p. 39).

Além disso, Pereira (2014) afirma que as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos podem levá-los ao desinteresse. Assim, o professor, ao conduzir o processo educativo, deve estar atento às suas práticas, para que essas não se tornem desmotivadoras. Apesar dos desafios no ensino de português como segunda língua para surdos, uma abordagem adequada pode amenizar os percalços. Um primeiro passo é compreender a base da educação desses sujeitos. Para isso, Quadros (1997), ao tratar da educação bilíngue de surdos, defende

[...] o uso separado das duas línguas, ou seja, um bilinguismo diglótico. Nesse tipo de bilinguismo o surdo aprende as duas línguas de forma distinta, em momentos distintos, sendo a língua de sinais ensinada como primeira língua, e a língua oral-auditiva ensinada como segunda língua, na sua modalidade escrita [...] (Quadros, 1997, p. 21)

Diante disso, é fundamental que o professor compreenda que, para além da presença das duas línguas no espaço escolar e a função desempenhada por cada uma, o ensino de ambas deve ocorrer em momentos distintos. Ressalta-se, no entanto, que a Libras também exerce uma função mediadora no processo de aprendizagem do português — tema que será aprofundado na próxima seção.

APRENDIZADO DO PORTUGUÊS MEDIADO PELA LIBRAS

Como abordado, a Libras exerce o papel de língua de ensino no contexto educacional bilíngue. No entanto, sua função vai além disso, atuando também como mediadora no aprendizado do português. Na perspectiva de Almeida e Lacerda (2019, p. 900), o processo de aquisição da escrita “tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte: enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais”.

Na atualidade, estudos sobre o bilinguismo apontam que a L1 serve como base para o aprendizado da L2. Como exemplo, Gadelha, Pereira e Martins (2022, p. 1) assinalam que “[...] depois de sua língua materna (Libras) bem consolidada, a língua portuguesa escrita pode ser desenvolvida com seu apoio”. Em complemento, Ferreira-Brito (1993, p. 74) argumenta que a “fala¹ será perfeitamente substituível por uma língua de sinais que desempenhará no surdo todas as funções cognitivas necessárias à alfabetização”.

Fernandes (1999) e Silva (2017), ao abordarem a importância do papel desempenhado pela Libras no processo como mediadora no processo de construção dos significados das palavras escritas, defendem que

A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua [Libras] que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permite relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras (Fernandes, 1999, p. 66).

Outra diferença dos surdos que traz importantes implicações é a mediação da LS nos processos de ensino-aprendizagem. Os aprendizes surdos têm a Libras como L1 e usam essa língua como mediadora nos processos de aprendizagem e, como minoria linguística, precisam ter respeitado seu direito de usar essa língua. Esses aprendizes usam o português escrito, mas interagem face a face por meio da LS, inclusive nas aulas de português (Silva, 2017, p. 142).

1 A autora refere-se à fala oral. No entanto, é importante reforçar que as línguas de sinais também são línguas faladas, ainda que em modalidade distinta — a visual-espacial.

Para que haja uma mediação linguística eficaz, é necessário que o professor domine a língua. Silva (2017, p. 143), com base nos estudos de Silva; Costa; Lopes (2014), destaca a “importância de o professor de PL2 [português como segunda língua] ser fluente em Libras, para utilizá-la adequadamente no ensino de português”.

Ainda sob a perspectiva da autora, o contato linguístico entre a Libras e o português é essencial, pois possibilita ao docente e aos estudantes transitar entre as línguas. Silva (2017, p. 143) complementa que a tarefa de “transitar entre duas línguas não é algo trivial, e a forma como professor e alunos realizam essas atividades traz implicações para a aprendizagem do português”. Diante disso, torna-se imprescindível que o professor esteja apto a realizar essa mediação, uma vez que se trata de uma tarefa complexa.

Por fim, antes de adentrar na escrita colaborativa propriamente dita, fez-se necessária a contextualização educacional dos estudantes surdos apresentada acima, com o objetivo de que o docente compreenda as características que envolvem a educação desses indivíduos e, assim, possa proporcionar um ensinamento de qualidade. Nas próximas seções, serão abordados os pressupostos da escrita colaborativa, bem como as duas abordagens possíveis para a aplicação dessa prática em sala de aula com educandos surdos.

ESCRITA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Considerada uma prática essencial, a escrita colaborativa tem ganhado destaque na educação por favorecer o processo de coconstrução textual entre educandos, por meio do compartilhamento de ideias, com o objetivo de produzir um texto coletivo. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais dos alunos envolvidos no processo. Enquanto a escrita individual tende a ocorrer em ambientes com pouca ou nenhuma interação, a escrita colaborativa se dá por meio de interações verbais — incluindo, nesse termo, também as interações sinalizadas.

A escrita colaborativa é uma prática languageira, uma vez que se configura como um processo interacional mediado pela linguagem. Durante a produção textual, os

sujeitos não apenas escrevem, mas constroem sentidos, posicionam-se, compartilham conhecimentos — ou seja, envolvem-se em uma ação comunicativa situada. Sobre o papel dialógico da linguagem, Koch (2007) assinala que

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de coenunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social (Koch, 2007, p. 128).

Os pressupostos da escrita colaborativa relacionam-se às proposições da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conforme propõe Vygotsky (2007; 2008). Sob a perspectiva do autor, essa prática diz respeito a um processo de aprendizagem mediado socialmente, no qual o professor ou os alunos com mais expertise auxiliam aqueles que apresentam dificuldades. Segundo o pesquisador, aquilo que a criança consegue realizar com o suporte de outra pessoa, futuramente será capaz de realizar sozinha. Além disso, Vygotsky (2008, p. 129) defende que, durante o desenvolvimento “[...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento”. Nesse sentido, o autor defende que o aprendizado ocorre primeiramente no nível social e, posteriormente, no individual.

A escrita colaborativa não se trata apenas de uma produção textual realizada a muitas mãos; refere-se, sobretudo, a um fenômeno de aprendizagem coletiva, no qual estudantes realizam reflexões metalinguísticas e epilinguísticas a partir do texto produzido ou em produção. Para Vygotsky (2007, p. 103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Nesse contexto, a ZPD constitui-se em uma prática profícua, pois proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades já constituídas e daquelas que ainda não estão consolidadas. Vygotsky (2007) aponta que

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do

desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 98).

Em síntese, a escrita colaborativa possibilita aos estudantes, para além do desenvolvimento da escrita, a construção compartilhada de sentidos, o diálogo entre os participantes e a responsabilidade conjunta pela produção textual. A sua aplicação em salas com alunos surdos será abordada nas duas próximas seções.

A ESCRITA COLABORATIVA: ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS

Como mencionado, no processo de educação de surdos, duas línguas estão presentes: a Libras e a língua portuguesa. Ao tratarmos do registro escrito das línguas de sinais, observa-se a existência de sistemas de escrita capazes de representar a visualidade da Libras e os seus parâmetros fonológicos². Dentre esses modelos, destacam-se o SignWriting (Escrita de Sinais) e a Escrita das Língua de Sinais (ELiS). Ambos são amplamente utilizados; contudo, neste trabalho, aborda-se a escrita colaborativa com a utilização do sistema ELiS.

Primeiramente, será apresentado um contexto histórico e funcional desse sistema. A ELiS foi criada em 1997, durante a pesquisa de mestrado realizada por Mariângela Estelita Barros. Desde sua criação, o sistema tem passado por aperfeiçoamentos sugeridos por pessoas surdas e ouvintes, bem como por meio de reflexões da própria pesquisadora. Inicialmente, a autora nomeou o sistema de AlfaSig, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o alfabeto e os sinais. No entanto, posteriormente, por entender que a nomenclatura poderia remeter a percepções sonoras, alterou o nome para QuiroSig, pois, segundo Barros (2008, p. 25), trata-se de “um sistema que representa os ‘quiremas’³ dos sinais”.

² A Libras, assim como as línguas orais, possui parâmetros fonológicos que norteiam a produção de sinais. Apesar de ser uma língua sinalizada, o termo “fonológico” é ressignificado para se adequar à forma como a língua é produzida. Ver Quadros e Karnopp (2004).

³ A palavra quirema, na atualidade, não é mais utilizada, sendo substituída por fonema. Apesar de Stokoe (1960) ter proposto inicialmente essa nomenclatura, posteriormente, em (1978), o pesquisador

Entretanto, mesmo com a mudança de nomenclatura, percebeu-se que o novo nome ainda não contemplava adequadamente a noção de escrita. Diante disso, uma nova alteração foi realizada, e o sistema passou a se chamar de ScripSig. Por fim, recebeu sua denominação atual: ELiS — Escrita das Língua de Sinais. Como mencionado, o sistema tem por objetivo a representação gráfica dos parâmetros fonológicos que norteiam a produção de sinais. Dentre os cinco parâmetros, a ELiS contempla quatro: Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (Mov), restando apenas o registro das expressões faciais e corporais (Barros, 2008). A seguir, apresenta-se a Figura 1 para uma melhor visualização.

Figura 1 – Sinal de estudar em Libras



Fonte: Freitas e Figueiredo (2018).

Trabalhos que relacionam os sistemas de escrita de sinais à escrita colaborativa ainda são escassos. Freitas e Figueiredo (2018), com base em Freitas (2016), relatam uma experiência de escrita individual e colaborativa realizada com estudantes surdos. O estudo foi desenvolvido na Faculdade de Letras, especificamente no curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Goiás. Participaram da pesquisa quatro estudantes matriculados no 5º período do curso, todos fluentes em Libras e alfabetizados no sistema de escrita ELiS. Inicialmente, foi aplicado um teste de escrita individual e, posteriormente, uma atividade de escrita colaborativa entre duplas (Freitas; Figueiredo, 2018).

reconheceu que os termos utilizados para as línguas orais poderiam também ser aplicados às línguas de sinais, ampliando, assim, sua significação. Ver Quadros e Karnopp (2004).

Por se tratar de uma língua sinalizada, a coleta de dados foi realizada por meio de gravações das interações, com o objetivo de verificar quais estratégias foram realizadas durante as interlocuções. Além disso, duas narrativas produzidas em Libras foram projetadas na sala, para que os participantes realizassem o registro dessas no sistema ELiS. Especificamente, em um dos encontros, foi exibido o início de uma narrativa, e as duplas deveriam completá-la. Ao final, foi realizada uma entrevista na qual os estudantes expuseram suas percepções sobre o trabalho individualizado e o colaborativo (Freitas; Figueiredo, 2018).

Os dados obtidos na pesquisa apontam para um processo metalinguístico, pois, para além das questões lexicais, as participantes da dupla discutem sobre o nível sintático para determinar em que local será realizada a marcação dos personagens. Mediante os registros realizados na pesquisa, Freitas e Figueiredo (2018) assinalam que

A partir dessa interação, podemos observar a importância da colaboração no processo de escrita em línguas de sinais, uma vez que demanda de muita atenção e cuidado para identificar elementos que poderiam não ser observados, caso escrevessem os textos sozinhos. Observa-se que as participantes não dialogam apenas sobre a estrutura do sinal, isto é, a posição dos dedos, o movimento etc. Elas discutem também sobre a sintaxe da língua (Quadros; Karnopp, 2004; Sandler, 2010), quando refletem sobre a marcação dos personagens no espaço de enunciação (Freitas e Figueiredo, 2018, p. 64-65)

Quanto à percepção dos participantes do projeto, sentiram-se mais seguro no processo de escrita colaborativa, pois, como apresentado por Freitas e Figueiredo (2018, p. 67), tiveram a oportunidade de “trocaram conhecimento por meio de auxílio realizado entre eles; e oportunidade de se corrigirem, aumentando-lhes as chances de resolverem suas dúvidas”. Dessa forma, esse sistema mostra-se promissor para ser utilizado também na educação básica — assim como o SignWriting.

A ESCRITA COLABORATIVA: PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Como mencionado, os estudantes surdos, falantes de Libras, aprendem o português como segunda língua, na modalidade escrita. Almeida e Lacerda (2019) realizaram um trabalho com alunos surdos por meio de oficinas de reescrita coletiva

de uma história de aventura. Segundo os autores, é necessário considerar que o surdo utiliza de sua primeira língua para atribuir sentido à segunda. Além disso, deve-se levar em conta a forma como a Libras é produzida — sendo enunciada em uma modalidade distinta da língua portuguesa —, o que justifica a presença de marcas gramaticais da língua de sinais no registro escrito em português.

Diante disso, retoma-se a importância do papel do professor em compreender as subjetividades dos estudantes surdos, que escrevem com base em uma estrutura distinta daquela proposta pela gramática da língua portuguesa. Como exemplo, esses estudantes tendem a empregar os verbos, majoritariamente, no modo infinitivo (Almeida, 2007). Além disso, segundo Almeida e Lacerda (2019, p. 900), “o aluno surdo pode sim operar com autonomia a sintaxe do português escrito, desde que provocado e estimulado pelo professor, quando este cria condições favoráveis para o desenvolvimento gramatical e sintático desse aluno na nova língua”.

Retomando a pesquisa realizada por Almeida e Lacerda (2019), as oficinas foram desenvolvidas nos anos de 2013 e 2014, com a participação de sete estudantes do Ensino Fundamental II e egressos do Ensino Médio. Todos os participantes haviam passado por um modelo educacional que não atendia às suas especificidades, o que resultou em limitações no desenvolvimento em leitura e escrita da língua portuguesa. Almeida e Lacerda (2019, p. 903) reforçam, ainda, que “o processo de alfabetização da maioria desses sujeitos surdos não ocorreu em circunstâncias favoráveis, uma vez que não vivenciaram o português como segunda língua e nem contaram com o apoio de interlocutores em língua de sinais”.

As oficinas pautaram-se em propostas defendidas pela educação bilíngue para surdos, ou seja, a Libras como língua de ensino e português na modalidade escrita. A finalidade desses encontros foi o de trabalhar a leitura e reescrita da história “As sete viagens de Simbad, o marujo”, dando primazia às interações discursivas sinalizadas. Como suporte aos participantes, foi elaborado um vídeo em Libras da referida história. Dessa forma, os estudantes assistiram à narrativa em Libras e, posteriormente, leram o texto escrito em português, o que lhes possibilitou transitar entre as duas línguas.

Com base nos estudos de Lodi (2013), Almeida e Lacerda (2019, p. 904) buscaram “o diálogo entre Libras e situações do cotidiano, uma vez que os alunos

surdos já traziam, de seu ambiente escolar e extraescolar, o contato com o português escrito”. Com relação à proposta de reescrita, Almeida e Lacerda (2019) apontam essa prática

como materialização do processo de construção de sentidos a partir dos contextos manipulados anteriormente pela leitura, proporcionou aos participantes surdos a oportunidade de colocarem em jogo os conhecimentos construídos, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção. Compartilhando o modo de realização de uma produção textual escrita, os participantes surdos compuseram juntos os conhecimentos sobre essa linguagem. O exercício Libras/Língua Portuguesa (na qual os surdos narram em Libras para que outros surdos registrem em português escrito) propiciou a afinação dos recursos característicos do gênero e do código próprio do registro escrito (Almeida e Lacerda, 2019, p. 905).

Por meio dessa pesquisa, elucidou-se como os participantes surdos lidam com os aspectos organizacionais da língua, desde o nível semântico até à estrutura sintática. Os autores destacaram, entre os elementos linguísticos observados, questões relacionadas à coesão e à coerência, ao uso dos verbos, das preposições e dos adjetivos. A partir dos resultados obtidos, Almeida e Lacerda (2019) assinalam que

[...] a linguagem como lugar de confluência dialógica, seguimos as operações aí empreendidas constatando que as interações e a qualidade destas, mediadas pela língua de sinais, tiveram um papel imprescindível na construção dos processos linguísticos dos participantes surdos na escrita em português. As oficinas, ambiente interacional de aprendizagem, se definiram enquanto espaço de produção de linguagem, no qual os participantes surdos puderam se completar pela confluência das vozes de seus pares e dos educadores ouvintes (Almeida e Lacerda, 2019, p. 915).

Por fim, os resultados obtidos com essa modalidade de escrita colaborativa também se revelam profícuos, pois indicam que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos surdos, o processo dialógico facilitou a realização da tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, as proposições da escrita colaborativa mostram-se profícuas; contudo, ao se tratar da educação de surdos, outros elementos também

devem ser considerados com o objetivo de promover um melhor desempenho dos estudantes. Nesse contexto, o professor exerce um papel essencial nesse processo de mediação — por meio do uso proficiente da língua de sinais —, garantindo que os estudantes se desenvolvam ao longo do percurso formativo.

Independente do sistema de registro escrito adotado pelo docente — seja o português, a ELiS ou o SignWriting —, o principal aspecto a ser considerado é a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem desses sujeitos. Um professor que desconhece tais especificidades pode acabar impondo estigmas acerca das capacidades dos educandos. Entretanto, os estudos apresentados por Freitas e Figueiredo (2018), em relação à escrita da língua de sinais, e por Almeida e Lacerda (2019), no que diz respeito ao registro escrito em língua portuguesa, apontam para um desenvolvimento promissor.

Além disso, cabe enfatizar a importância da educação bilíngue para surdos no desenvolvimento linguístico desses educandos, tanto na Libras quanto na língua portuguesa escrita. Entretanto, como mencionado ao longo deste trabalho, é necessário manter em pauta as discussões acerca da escolarização de surdos matriculados em contextos de educação inclusiva. Ainda que esse modelo educacional não contemple em sua estrutura curricular as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes, é imprescindível a implementação de ações que favoreçam o aprendizado do português como segunda língua. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por si só, revela-se insuficiente, uma vez que um ou dois encontros semanais não dão conta da complexidade que envolve esse processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a escrita colaborativa tem muito a contribuir na educação de surdos, independentemente do nível de escolaridade. Contudo, para sua efetivação, diversas ações — como as apontadas neste artigo, entre outras — precisam ser implementadas, a fim de garantir uma educação de qualidade a esse público-alvo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899–917, maio/ago. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653579>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2805>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91819>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 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, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

COSTA, Daniel Ferreira; HERMONT, Arabie Bezri A relação do aluno surdo com a leitura do português escrito: cenários e perspectivas. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 39, n. 1, p. 227–240, 2024. DOI: 10.47250/forident.v39n1.p227-240. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v39p227>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 59-82.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FREITAS, Guilherme Gonçalves de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O processo de colaboração na produção de textos em escrita das línguas de sinais (ELiS): um estudo sobre as interações entre alunos surdos / The process of collaboration in the production of texts in sign language writing (ELiS): a study on the interactions between deaf students. **Pensares em Revista**, [S. /], n. 14, p. 52-

73, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.37188. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/37188>. Acesso em: 30 maio 2025.

GADELHA, Fabiana de Oliveira; PEREIRA, Sarmânia Zarles Santos; MARTINS, Viviane Lima. Aspectos linguísticos da Libras e desafios dos surdos na aquisição da língua escrita. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 1-7, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/44/aspectos-linguisticos-da-libras-e-desafios-dos-surdos-na-aquisicao-da-lingua-escrita>. Acesso em: 20 jun. 2025.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina. da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, [S. /], n. Especial 2, p. 143–157, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PEREIRA, Maria Cristina. da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, p. 235-246, 2012.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, [S. /], v. 12, n. 2, 2017. DOI: 10.5380/rvx.v12i2.51140. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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

YIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.