

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Reflexões sobre atividades em sala de aula**

**São Leopoldo
2018**

JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Reflexões sobre atividades em sala de aula**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

São Leopoldo

2018

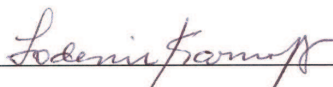
JOSIANE DOS SANTOS MAQUIEIRA

**“LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES EM SALA DE AULA”**

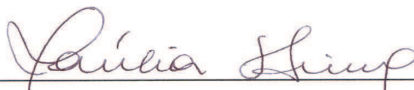
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 30 DE AGOSTO DE 2018

BANCA EXAMINADORA

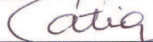


PROFA. DRA. LODENIR BECKER KARNOPP - UFRGS



PROFA. DRA. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CATIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

M297L Maquieira, Josiane dos Santos.

Língua portuguesa para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre atividades em sala de aula / por Josiane dos Santos Maquieira. -- São Leopoldo, 2018.

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

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2018.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza, Escola da Indústria Criativa.

1.Linguística aplicada. 2.Crianças surdas – Educação. 3.Crianças surdas – Linguagem. 4.Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5.Surdos – Educação. 6.Comunicação escrita. 7.Estudantes do ensino fundamental. I.Fronza, Cátia de Azevedo. II.Título.

CDU 81'33
376.33:806.90
376.33

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Dedico este trabalho a Deus, minha mãe, Fátima Joene, e a todas as crianças surdas em fase de aquisição de língua portuguesa escrita.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de demonstrar meus agradecimentos pela contribuição oportunizada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, por entender minha proposta de estudo e acolher minhas ideias, ainda que precisassem ser lapidadas.

Às secretárias do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pelos e-mails esclarecedores e pelas informações pontuais no decorrer do curso.

À minha professora orientadora, Cátia de Azevedo Fronza, por ter acreditado que este trabalho seria possível, pela acolhida carinhosa, apoio incessante e por ter segurado a minha mão literalmente, mesmo em meio a todos os desafios que surgiram no decorrer desta caminhada, pois desafios não faltaram; professora orientadora que me orientou não só para a academia, mas para a vida.

Às professoras Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) e Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS), pelas contribuições criteriosas e norteadoras na construção desta dissertação.

Às professoras que me acompanharam durante todo o curso de Mestrado, em especial às professoras Dra. Joseane de Souza, Dra. Dorotea Frank Kersch, Dra. Marília dos Santos Lima, Dra. Aline Lorandi e Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman, pela contribuição na minha formação acadêmica e na vida.

Aos colegas de curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS; em especial, ao Fabricio de Andrade e ao Paulo Vitor Daniel, sempre tão fraternos e parceiros.

Aos colegas do grupo de pesquisa Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita, ou FALESCBRAS, pelos momentos de discussões, aprendizagem e de confraternização também.

Aos amigos que me acompanharam e me apoiaram carinhosamente nesta jornada; em especial a minha amiga Rose Teixeira, um presente de Deus na minha vida.

À minha família, minha mãe, sempre incansável e me apoiando, mesmo com a saúde debilitada.

Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os "mistérios" de um sistema linguístico, que é perceber que esta aprendizagem se transforma em um instrumento de construção de novos conhecimentos e, principalmente, pode ser mais um instrumento de reconhecimento, de interferência e de participação no mundo. (SANTOS, 2012a, p. 78).

RESUMO

Nesta dissertação, buscamos refletir sobre atividades de língua portuguesa escrita para crianças surdas, matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Nesta direção, pretendemos verificar propostas de atividades de língua portuguesa escrita para surdos, utilizadas em sala de aula, refletir sobre os aspectos da língua portuguesa escrita evidenciados nessas atividades e analisar como tais propostas atendem à especificidade surda, visando à aprendizagem significativa da língua escrita. Para o alcance dos objetivos indicados, a partir das reflexões de autores como Quadros (1997), Karnopp (2012), Gesueli (2012), Giordani (2012), Quadros e Schmiadt (2006), Fernandes (2006, 2013), Pereira et al. (2011), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017), foram consideradas observações de aulas registradas em vídeo, fotografias e relatórios dessas aulas durante o ano de 2014. Entre as constatações do estudo, trazemos o fato de que as práticas de ensino de língua escrita observadas neste contexto se voltam ao uso e à ampliação do vocabulário, à ortografia da língua portuguesa e à produção de frases, com base no vocabulário trabalhado. Tendo em vista a especificidade desta realidade escolar, entendemos que mais pesquisas são necessárias para o ensino e a aprendizagem de línguas voltadas às singularidades dos alunos, dos docentes e das instituições que atuam em tal escolarização.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua portuguesa escrita. Ensino Fundamental

ABSTRACT

In this dissertation, our aim is to reflect on written activities in Portuguese language for deaf children enrolled to the second and third years in a mixed grade elementary public school system, located in the metropolitan region of Porto Alegre, RS. Likewise, we intend to verify proposals of written activities in Portuguese language used in classroom for the deaf, to problematize the aspects of written Portuguese language that arise from such activities, and to analyze how such proposals answer for the deaf specificity, aiming at the meaningful learning of written language. In order to fulfil our objectives, based on readings of authors such as Quadros (1997), Karnopp (2012), Gesueli (2012), Giordani (2012), Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006, 2013), Pereira et al. (2011), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017), we considered video recorded class observations, photographs and reports concerning these classes during the year of 2014. When it comes to the results of the study, we emphasize that the teaching practices related to written language observed in this context refer to the usage and to the expansion of vocabulary, to the Portuguese language orthography, and to the production of sentences based on the vocabulary taught. Considering the specificity of this school reality, we understand that more research is necessary to the teaching and the learning of languages related to the singularity of the students, teachers and institutions that deal with such schooling.

Keywords: Education of the deaf; Written Portuguese language; Elementary school.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
MEC	Ministério Da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SECADI	Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNISINOS	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de expressões não manuais indicando “não”	33
Figura 2. Atividade de Separação em sílabas	60
Figura 3: Produção de aluno.....	61
Figura 4: Imagem da capa do livro “Come Come” (RIBEIRO, 2008).....	63
Figura 5: Página inicial do livro “Come Come”.....	64
Figura 6: Atividade de caça-palavras e sinais sobre Família.....	67
Figura 7: Registro de escrita da professora no quadro verde	68
Figura 8: Atividade de caça-palavras de um aluno	68
Figura 9: Registro da palavra que corresponde à figura.....	69
Figura 10: Proposta de elaboração de frases	70
Figura 11: Imagem para produção de texto	73
Figura 12: Material de consulta para escrita dos alunos.....	73
Figura 13: Produção escrita de um dos alunos da turma.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das aulas observadas.....	54
Quadro 2: Proposta curricular de língua portuguesa para 2º e 3º anos.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS	17
2.1	Ofertas escolares para surdos: algumas ponderações sobre o contexto de estudo	24
2.2	Abordagem Bilíngue no Contexto da Surdez	28
2.1.1	Língua de Sinais e Libras.....	31
2.1.2	Língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos.....	34
2.1.3	Letramento na abordagem bilíngue para surdos.....	42
3	A PESQUISA: CONTEXTO E PARTICIPANTES	49
3.1	Contexto de investigação: a escola de surdos	50
3.2	Os alunos e a professora da turma investigada	51
3.3	As Práticas Pedagógicas: cenário da pesquisa.....	52
3.3.1	Caracterização das aulas de língua portuguesa	54
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EM FOCO.....	56
4.1	Aula do dia 18 de junho de 2014.....	60
4.2	Aula do dia 07 de julho de 2014.....	62
4.3	Aula do dia 18 de novembro de 2014.....	67
4.4	Aula do dia 26 de novembro de 2014.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	81

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação integra a linha de pesquisa *Linguagem e Práticas Escolares* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e se vincula ao estudo “Educação Bilíngue para surdos: língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”¹. Coordenada pela professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza, a referida pesquisa surgiu da necessidade de analisar o desenvolvimento linguístico de crianças surdas no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste estudo, busco refletir sobre atividades de língua portuguesa escrita para crianças surdas matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola estadual que atende alunos surdos e está localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Como objetivos específicos, destacam-se 1) Analisar, nas atividades de ensino, quais aspectos da língua portuguesa escrita são oportunizados aos alunos surdos; 2) analisar como tais atividades atendem à especificidade surda, visando à aprendizagem da língua. Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram considerados dados gerados e registrados durante observações de aulas realizadas em 2014 pela equipe de pesquisadores na época, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, objetivos curriculares, imagens e relatórios.

Meu interesse por este tema surgiu em 2010, com minha primeira experiência com uma criança surda incluída em escola regular. Nessa experiência, verifiquei que as práticas de ensino não estavam bem definidas e pouco contribuíam para a aprendizagem da língua escrita da criança. Assim, para que pudesse auxiliar na aprendizagem de crianças como a que acompanhei, precisei estudar. Minha inserção nos estudos desta área ocorreu tempos após essa experiência, com o ingresso no Mestrado, quando tive contato com dados de pesquisa que traziam cenários semelhantes ao que encontrei em 2010. Essas informações sobre o processo de aprendizagem da língua escrita dos surdos me impulsionaram a investir

¹ Projeto com o apoio do CNPQ - Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 43/2013. **Ajustei**

neste foco para, de fato, contribuir para o ensino e aprendizado nesse contexto escolar.

Justifica-se, portanto, o interesse pelo tema, uma vez que pretendo contribuir para ampliar e/ou implementar práticas de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, para que alunos surdos aprendam a ler e escrever o português com base em uma abordagem bilíngue de educação para surdos que oportunize a apropriação da língua escrita sem a imposição da oralidade. (FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2000; QUADROS, 1997).

Este trabalho, considerando as razões indicadas, parte de pressupostos de pesquisadores que vêm discutindo e promovendo ações adequadas ao contexto de aprendizagem² dos surdos (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; LEBEDEFF, 2017; FERNANDES, 2006, 2013; PEREIRA et al., 2011; KARNOPP, 2012; GESUELI, 2012; GIORDANI, 2012; LACERDA, 2015). Tais estudos trazem à luz discussões sobre a língua de sinais vista como a língua base e discutem a importância da apropriação da escrita para que haja interação significativa do surdo com o meio em uma visão de letramento³ diretamente ligada a contextos de leitura em meio a gêneros discursivos significados por processos visuais.

Com base nas indicações anteriores, esta pesquisa está organizada em 4 grandes seções. A primeira seção traz uma breve retomada da educação de surdos ao longo de sua história no mundo e no Brasil. Além disso, volta-se para ofertas escolares para surdos, seguindo com discussão sobre a abordagem bilíngue, língua de sinais e língua portuguesa, direcionando-se ainda a uma perspectiva de letramento no contexto em foco. Na sequência, a segunda seção traz o lócus de investigação, contendo informações sobre a escola onde se realizou a pesquisa, características dos alunos e professora da turma observada, assim como a descrição geral das aulas consideradas ao longo do ano de 2014. A terceira seção é destinada à apresentação e discussão dos dados, verificando o que foi realizado nas atividades de língua portuguesa escrita selecionadas, com o apoio da base teórica adotada. Por fim, na última seção, partilhamos nossas considerações finais,

² Nesta pesquisa, os termos “aquisição” e “aprendizagem” são utilizados como sinônimos.

³ Há diversos autores que trazem a definição de Letramento. Contudo, nesta pesquisa, remetemo-nos a um conceito de letramento descrito por Lodi (2004), como parte fundamental na construção dos sentidos, nas relações estabelecidas na família e na escola, ou entre pares. Além disso, consideramos o letramento, como nos traz Lebedeff (2006), no trabalho com atividades em que a leitura e a escrita tenham significado, função social e sejam relevantes à vida de cada indivíduo.

destacando os resultados da pesquisa, com o objetivo de também contribuir para os estudos sobre educação bilíngue para surdos.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS

As discussões sobre diferentes propostas de ensino para crianças surdas não são recentes. Os primeiros registros de tentativas de educar surdos surgiram em meados do século XVI, em alguns países da Europa, principalmente na Espanha e na França (MARCHESI, 1991; MOORES, 1996; LANE, 1996). Pereira et al. (2011), ao descrever a educação de surdos destaca que houve três fases na história da educação de surdos, a primeira fase era planejada pela família, a qual contratava tutores que ensinavam os surdos a se comunicarem oralmente ou por escrito, por meio do alfabeto manual e dos sinais. Nessa fase (até 1760)⁴, “Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi um dos tutores que se destacou no ensino de surdos da nobreza espanhola. Seu objetivo era ensinar seus alunos a falar para que tivessem direito à herança”. (PEREIRA et al., 2011, p. 7).

Posteriormente, contou-se com a fase das escolas para surdos (1760-1880), que, de acordo com Eriksson (1998), mencionado em Pereira et al. (2011), começa quando três homens, desconhecidos entre si, fundaram escolas para surdos em diferentes países da Europa. A educação formal tem seu início com diferentes princípios e propostas: na França, com o abade Charles-Michel de L’Epée (1712-1789), que privilegiava a Língua de Sinais Francesa e as escolas fundadas por Thomas Braidwood, na Inglaterra; e Samuel Heinicke, na Alemanha, que privilegiavam a língua majoritária na modalidade oral.

Na terceira fase, depois de 1880, ou seja, após o Congresso de Milão, o método oral tomou conta de toda a Europa. Segundo Pereira et al. (2011), retomando Marchesi (1991), Moores (1996) e Lane (1996), o método oral manteve-se dominante por quase cem anos.

Até a primeira metade do século XIX, a então chamada linguagem dos sinais fazia parte das experiências de ensino. Contudo, durante o século XX, até os anos de 1960, havia o predomínio da língua majoritária, na modalidade oral, e o oralismo foi dominando o ensino de surdos (PEREIRA et al., 2011; MUCK, 2009).

⁴Os detalhes sobre personagens e acontecimentos importantes para a história dos surdos podem ser encontrados em Guedes (2014) e Pereira et al. (2011).

O oralismo, segundo Pereira et al. (2011), caracteriza-se pela comunicação feita pelos e com os surdos exclusivamente pela fala, sem o uso dos sinais e do alfabeto manual. De acordo com Quadros (1997), tem como premissa básica uma normalidade que só pode ser alcançada a partir da audição do surdo em direção aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade.

Dessa forma, tem-se um “[...] ouvintismo que deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade [...]”. (PERLIN, 2013, p. 59). Essa modalidade ainda é muito utilizada, inclusive nos dias atuais, apesar de, como nos traz Andrade (2012), acentuar a desigualdade entre surdos e ouvintes, ao invés de eliminá-la.

Além do oralismo, é preciso mencionar também a abordagem da Comunicação Total. Segundo Duffy (1987), Marchesi (1991), Moores (1996) trazidos por Pereira et al. (2011, p. 11), essa perspectiva “[...] defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala”.

A Comunicação Total acabou sendo considerada como um sistema artificial, uma exposição ou uso de uma só língua produzida em duas modalidades: oral e gestual, um Bimodalismo (SCHLESINGER, 1978; LANE et al., 1996).

Lane et al. (1996), Guarinello (2007), Pereira et al. (2011) e Nascimento (2015) consideram que a educação de surdos no Brasil inicia em 1857, com a primeira escola para surdos, fundada no Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Esta escola para surdos contou com os esforços e a contribuição de um professor surdo, Ernerst Huet⁵, que trouxe ao país a língua de sinais francesa. Huet teve contato com surdos brasileiros de várias regiões, por volta de 1857, no Rio de Janeiro, no primeiro Instituto Nacional de Surdos (INES). Segundo Ciccone (1996), Huet ensinava por meio da linguagem escrita e dos sinais, tornando seu método conhecido em todo o país.

Em 1911, o INES estabelece o oralismo puro como filosofia de educação seguindo uma tendência mundial. Embora a língua de sinais ainda fosse utilizada nas salas de aula, nos pátios e corredores escolares, por volta de 1957, ela foi severamente proibida. (GOLDFELD, 1997; GUEDES, 2014).

⁵ Embora diferentes autores destaquem a existência de controvérsias sobre o primeiro nome de Huet (ROCHA, 1997; MOURA, 2000; VIEIRA, 2000), como dizem Pereira et al. (2011, p. 11), utilizaremos o nome completo, Ernerst Huet, assim como o faz Guedes (2014).

No final da década de 1970, a Comunicação Total foi utilizada no Brasil e, embora tenha sido muito criticada por criar recursos artificiais para facilitar a educação, possibilitou, segundo Nascimento (2015), fundamentos para a implantação do Bilinguismo, que considera a Língua de Sinais Brasileira – Libras como primeira língua para a instrução de crianças surdas e o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Por volta dos anos 80, os surdos, na condição de minoria, buscaram o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na educação de crianças surdas. Conforme Lane et al. (1992), esse foi o momento no qual a abordagem bilíngue começou a aparecer como possibilidade de ensino. Além disso, os avanços, nessa década, ocorreram principalmente a partir da Constituição Federal de 1998, que assegura, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda nos artigos 206 e 208, estabelece-se a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como dever do Estado e a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, em seu artigo 55, reforçam-se os dispositivos legais da educação para todos, determinando que os pais ou responsáveis matriculem seus filhos ou os menores tutelados na rede regular de ensino. Através da Declaração de Salamanca, Brasil (1994), as políticas de diretrizes da Educação Especial começam a mudar. Em sua primeira página, a Declaração afirma que toda criança tem direito fundamental à educação; aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular inseridas em uma pedagogia centrada na criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu artigo 59, diz que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos, garantindo terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências.

Acompanhando o processo de mudanças, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10172/2001a, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Neste mesmo ano, a Resolução nº 2/2001b do Conselho

Nacional de Educação (CNE), no artigo 2, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Um ano depois, tem-se, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão determinando garantias de uso e difusão institucionalizadas, bem como a inclusão da disciplina da Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em 2005, a Lei nº 10.436 é regulamentada pelo Decreto nº 5626/05, que dá acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. A educação de surdos ganha o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, com isso, o início da formação de docentes para o ensino da Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Em 2010, foi promulgado o Decreto 7387/2010 que instituiu uma ação governamental para a realização do primeiro inventário nacional das línguas brasileiras. Como um dos resultados desse inventário, ocorreu o reconhecimento, novamente, da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, deu o direito dos brasileiros, oriundos das comunidades surdas, à preservação de sua língua e cultura decorrendo do direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atendesse e respeitasse as diferenças linguísticas e culturais dos surdos. Dessa concepção de direito a escolas específicas, surge a proposta de retirar a Educação Bilíngue de surdos da educação especial, deslocando-a a uma diretoria/setor que cuide somente de Políticas Educacionais Bilíngues e Multiculturais brasileiras no Ministério da Educação – MEC, pelo entendimento de a Educação Bilíngue de surdos não ser compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial.

Ainda seguindo o que consta em Brasil (2014a), cabe destacar as garantias do Decreto 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, merece destaque o parágrafo 2º

do art. 1, o qual determina que, no caso de estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5626/2005, o item 3 do parágrafo 2º do artigo 5, que assegura formação continuada aos professores para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiências auditiva, entre outras deliberações. Por fim, no parágrafo 4º do artigo 5, garante-se a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos em áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, softwares para comunicação alternativa e outras técnicas (não especificadas) que possibilitem o acesso ao currículo.

Desde Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Karnopp (2012), entre outros, estão sendo pensadas ações adequadas ao contexto de aprendizagem de língua pelos surdos do Brasil. Nos últimos 10 anos, estudos como os de Fernandes (2006, 2013), Muck (2009), Oliveira (2009), Didó (2012), Andrade (2012), Nascimento (2015), Pereira (2000, 2005, 2011, 2014, 2015) e Müller (2016) trazem à luz discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) vista como uma língua base e, em contrapartida, discutem a importância da apropriação de uma língua escrita para que haja interação significativa do surdo com o meio social.

No entanto, como nos trazem Muck (2009) e Guarinello (2007), por exemplo, mesmo com o reconhecimento da Libras no Brasil e de normatizações que regulem uma educação bilíngue para surdos, não é raro encontrar instituições de ensino que continuam avançando no ensino escolar sem superar as dificuldades de significação e sentido impostas pela língua oral, com propostas de ensino que não atendem as diferenças dos surdos. Verificam-se também propostas de ensino que tendem a desconsiderar condições essenciais de educação bilíngue em um contexto para a aquisição da Libras como primeira língua e a aquisição do português como segunda língua por crianças surdas.

Müller (2016) identifica esse fato a partir de sua análise sobre as práticas discursivas de ensino de língua portuguesa para surdos em 8 escolas. A autora destaca que há necessidade de se fazerem mudanças curriculares que visem a avanços na produção de recursos didáticos, na interlocução com subsídios teóricos na educação dos surdos.

De fato, o tema não é novo, pois podemos perceber, a partir do que nos traz Fernandes (2006), que a educação bilíngue para surdos gera essas mesmas

discussões em diferentes trabalhos com o mesmo tema, principalmente no que diz respeito a projetos educacionais que tenham como princípios norteadores a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem.

Diante da necessidade de (re)ver e até mesmo (re)pensar essa realidade, realizamos um levantamento de pesquisas com estudos relacionados ao ensino de língua escrita para surdos. Esses estudos, descritos brevemente, na sequência deste texto, voltam-se a materiais didáticos para surdos e à importância da apropriação da escrita alfabética.

Partindo do que nos traz Fernandes (2006, p. 5), por exemplo, há uma premissa que insiste em tentar “alfabetizar os surdos com as metodologias utilizadas para crianças que ouvem”, numa compreensão do currículo construída permanentemente em teorias tradicionais, que, como diz Dal’Igna (2007), é pensado como um conjunto de conhecimentos selecionados para serem transmitidos a alunos e alunas nas escolas.

No contexto geral de programas de educação bilíngue destinados a minorias, como no caso dos surdos, pontua-se que quase sempre o ensino da língua oficial do grupo dominante, pela análise feita por Fernandes (2006), transforma-se em alvo a ser alcançado, por meio da adoção de uma língua oficial dominante nos componentes da proposta pedagógica. Neste caso, não se cogita a diferença linguística dos surdos e a prevalência de uma discussão que potencializa o ensino/aprendizagem do português com concepções e práticas que, segundo Muck (2009), reproduzem o oralismo aparentemente banido. Isso se evidencia como uma busca por homogeneidade ou normalização de práticas, as quais, para Didó (2012), desrespeitam as diferenças linguísticas, sociais e culturais dos indivíduos surdos.

A pesquisa de Oliveira (2009), por exemplo, reflete sobre a escrita dos alunos surdos entre 7 e 8 anos de idade, que têm a língua de sinais como primeira língua, mostrando que a prática pedagógica bilíngue pode contribuir para a construção da escrita da criança surda, se considerada a especificidade dos processos vividos por ela. Nessa linha de pensamento, há a necessidade de se oportunizarem atividades de práxis pedagógicas bem direcionadas, para facilitar a construção de significado e sentido junto à comunidade surda, promovendo a inserção do surdo no meio sociocultural para que seja capaz de atribuir significado ao que vê.

Dos dados resultantes de um estudo de caso de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, Nascimento (2015) observou a necessidade de a escola priorizar a língua de sinais como língua base e garantir este desenvolvimento de forma plena e de maneira eficaz às necessidades comunicativas e mentais do aluno surdo. A autora constatou que a apropriação dos conhecimentos de mundo do surdo pode ser estabelecida em interações sociais, por meio de uma língua não alfabética, levando em conta a apropriação de uma língua alfabética (português escrito) para interagir significativamente com o meio social. Assim, as atividades utilizadas com os alunos surdos, na opinião de Nascimento (2015), devem oferecer duas propostas de ensino: uma diz respeito à apresentação da língua escrita para o surdo; a outra deve oferecer a língua de sinais como língua base.

No estudo de Andrade (2012), por sua vez, o foco está nas possibilidades e dificuldades vividas por professores e alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à leitura e construção de sentido em diferentes textos apresentados. Embora o público alvo da pesquisa de Andrade (2012) não seja o mesmo desta dissertação, cabe dizer que, apesar de serem oferecidas condições para o ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino como código.

Frente a essas constatações e, diante de um sistema educacional que, segundo Fernandes (2006), considera a potencialização do ensino/aprendizagem do português com concepções e práticas que se assemelham às práticas que são produzidas pelo oralismo, ou ainda, por que não dizer, em que o código é o principal foco de estudo, percebe-se que a educação de surdos, ao longo do seu percurso, desde meados do século XVI, vem se mostrando como um grande desafio.

Nesta direção, acreditamos que, para contribuir com esta realidade, é preciso considerar o tipo de concepção de língua/linguagem assumido pela escola e pelo professor bem como as ofertas de ensino em uma abordagem bilíngue. Frente a isso, podemos situar aqui as diferentes ofertas escolares disponíveis para os surdos, os papéis que cada língua assume na aprendizagem desses alunos e a importância do letramento e dos gêneros discursivos nesta realidade. Considerando esses apontamentos, ainda que de forma parcial, acreditamos estar contribuindo para uma reflexão com foco em diferentes propostas de ensino visando à análise de práticas pedagógicas e, principalmente, à valorização das potencialidades dos surdos.

2.1 Ofertas escolares para surdos: algumas ponderações sobre o contexto de estudo

Como já foi mencionado na seção anterior, fracassos e sucessos se alternaram no contexto de ensino dos surdos (SANTOS, 2012b). Parte desses fracassos está relacionada à incapacidade da escola de inverter o olhar da exclusão pelo isolamento do mundo do silêncio, como nos traz Giordani (2012). Partindo dessa premissa, entendemos que os sucessos neste contexto de ensino estão ancorados em práticas de significação e de representações compartilhadas pelos surdos.

Nesta direção, entendemos que as práticas de sala de aula devem estar relacionadas às ofertas educativas destinadas aos estudantes considerando a língua de sinais como componente mediador entre o surdo e a sociedade em que vive, evidenciando suas capacidades de interpretação do mundo, segundo Lopes (2004).

Embora se espere que a escola se constitua em uma escola para todos, mesmo atravessando mudanças paradigmáticas, ela ainda reproduz o que Giordani (2012) chama de normativa homogeneizadora, numa postura pedagógica que continua elegendo como atividades centrais do ensino apenas as marcas linguísticas formais – fonemas, sílabas, enunciados isolados –, desconsiderando que as palavras construídas na cultura são vivas e compõem o nosso código social.

Segundo Chiella (2015), a escola nos remete a um conceito de invenção cultural, e o que mais enxergamos é uma escola que não dá conta dos problemas da sociedade e da família, uma instituição física, prédio de ensino coletivo, que tem por objetivo transmitir conhecimento. Chiella (2012) também afirma que as práticas escolares não deveriam ter uma padronização por um conjunto de estratégias educativas e corretivas, principalmente quando há duas línguas de modalidades diferentes interagindo na construção do conhecimento.

Para afastar a tendência de homogeneização das diferenças em uma escola cumpridora da tarefa de ensinar, assumimos, nesta pesquisa, uma visão de currículo cuja abordagem bilíngue de ensino para surdos deve enfatizar a língua de sinais como mediadora do conhecimento, possibilitando um ensino que visa a contemplar

as particularidades de aprendizagem dos surdos. Acreditamos, como Giordani (2012) e Chiella (2015), que uma escola precisa realizar ações com a linguagem voltadas para habilidades de expressão e compreensão, inseridas em um currículo que implique na construção de conhecimentos concretizados para os alunos, a fim de que esses possam ser úteis no processo de ensino/aprendizagem (DAL'IGNA, 2007). Podemos, assim, admitir que, embora não exista um protótipo, um único caminho possível e não haja 'receitas' prontas a serem seguidas, no que diz respeito às ofertas escolares aos surdos, como nos traz Santos (2012b), é preciso apresentar critérios bem definidos para a criação de ofertas capazes de contribuir para a aprendizagem e preparação adequada para a realidade dos surdos.

Considerando a legislação vigente, que traz uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, observa-se que há uma preocupação em discutir a caracterização das ofertas escolares, na qual a educação especial atua, conforme Brasil (1988) de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento e acomodação de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso fica evidente na divisão e na organização das escolas. Essa divisão reconhece o acesso de crianças surdas por meio da inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professores e tradutores Intérpretes de libras, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos, e a organização da educação bilíngue a partir de classes de educação bilíngue e de escolas bilíngues, além das escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2005).

A fim de melhor descrever essa organização das escolas, destacamos dois tipos de oferta, segundo Brasil (2005):

a) classes de educação bilíngue: destinam vagas para alunos surdos e ouvintes, oferecem professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e adotam a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo;

b) classes bilíngues/escolas comuns da rede regular: oferecem o ensino médio ou profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos surdos, disponibilizando presença de tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa.

Quadros (1997) não faz a mesma distinção sobre as ofertas escolares encontradas na legislação descrita em Brasil (2005). Para a autora, as escolas bilíngues são caracterizadas por incluírem conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns, numa escola especial e ao mesmo tempo de ensino regular, que trabalha conteúdos na língua própria das crianças, com a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa em momentos específicos das aulas. Quadros (1997) entende as escolas bilíngues como aquelas em que os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver duas línguas.

Ainda assim, cabe mencionar a oferta de escola inclusiva, caracterizada pelo compromisso com o direito de todo/as à educação, à igualdade de oportunidades e à participação de cada uma das crianças e adolescentes, jovens e adultos, nas várias esferas da vida escolar. Nessas esferas, todos/as são reconhecidos/as em sua individualidade e apoiados/as diligentemente em sua aprendizagem. Normalmente, o atendimento dos sistemas de ensino da oferta inclusiva, como a escola especial, está voltado a questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências, de um modo extremamente amplo e com uma concepção de surdez como patologia.

Neste cenário e de acordo Brasil (2014b, p. 7), assumimos que “os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não uma educação marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas”.

Com esta visão, seguimos afirmando que é preciso que o atendimento dos surdos seja essencialmente bilíngue. Isso significa receber atendimento indispensável para que os educandos tenham acesso à língua de sinais e à língua majoritária como segunda língua para todas as escolas que atendem surdos, como nos traz o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e garante a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues.

Assim, de um lado, temos uma legislação própria para o ensino de surdos e, de outro, têm-se as políticas educacionais, que vêm configurando o campo da educação com uma noção instrumental da alfabetização, reforçada pela inoperância da escola de vivenciar um ambiente linguístico de significado para seus alunos, segundo Giordani (2012). Tal inoperância reflete em um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas, influenciado por um modelo instituído pela filosofia

ocidental, no qual, segundo Giordani (2012), existe um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo, crítico, oralizado e, por que não dizer, normal.

Pode-se também contar com políticas educacionais próprias para este tipo de ensino, como no caso do AEE (Atendimento Educacional Especializado), também pensadas para auxiliar o ensino de surdos. Entretanto, da forma como ocorrem, Brasil (2013), na Norma Técnica 55 – a atuação dos Centros de AEE –, não representam um apoio significativo capaz de trazer resultados visíveis no ensino de português escrito para os surdos, uma vez que atuam como um ensino suplementar ou complementar.

Este parece ser o caso das turmas multisseriadas. De acordo com Brasil (1996) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) nº02/08, em seu artigo 10, no parágrafo 2, são turmas compostas, na mesma classe, por crianças de diferentes anos ou ciclos escolares em um tipo de critério de seleção que é mais comum em contextos escolares de menor densidade populacional, onde o quantitativo de crianças não possibilita formar uma turma para cada ano escolar. São turmas que atendem, nas mesmas classes, meninos e meninas com idades diferentes que podem variar desde a Educação Infantil (crianças com 3, 4 e 5 anos) até o final do 1º ciclo ou início do 2º ciclo do Ensino Fundamental (crianças entre 8 e 10 anos de idade).

Além dessas diferentes realidades apresentadas nas diversas ofertas escolares, percebe-se um contexto educacional que, segundo Fernandes (2006), Oliveira (2009), Andrade (2012), Nascimento (2015), Pereira (2005, 2015), Müller (2016), entre outros, coloca os surdos em extrema desvantagem, levando-os a ocupar uma posição de ineficiência nas práticas linguísticas.

As garantias de direitos constitucionais e da legislação vigente, nos possibilitam pensar em diferentes propostas pelas quais o ensino de surdos passou, gerando transformações nos processos e construções de ensino para surdos, onde não se pode mencionar um modelo único. Contudo, se as garantias que vem sendo conquistadas para o ensino dos surdos, não estiverem vinculadas a uma oferta de ensino que envolva, segundo Brasil (2014b), a criação de ambientes linguísticos integradores das línguas envolvidas neste tipo de currículo, não haverá garantia da aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação de surdos.

Nesta perspectiva, seguimos para a próxima seção deste texto, descrevendo as características e concepções da abordagem bilíngue de surdos respeitando a condição do surdo e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, que não desconsidera a necessária aprendizagem escolar do português, como nos traz Brasil (2014b).

2.2 Abordagem Bilíngue no Contexto da Surdez

Segundo Bloomfield (1935), Mackey (1972) e Grosjean (1985), o bilinguismo pode ser considerado como uma competência linguística facultativa ou indispensável para a comunicação com interlocutores de dois mundos. De outra parte, segundo Felipe (2001), pode ser visto como uma aquisição natural do processo de aprendizagem formal de duas línguas, também entendido como fenômeno analisado a partir do indivíduo, da família, e da comunidade local. O bilinguismo faz-se presente, segundo Fasold (1992), em contextos nos quais a língua materna não é a mesma da comunidade em que um indivíduo se encontra inserido.

Baker (2006) acredita que a definição de bilinguismo às vezes é assumida de forma ampla, considerando bilíngues até mesmo pessoas que não dominam sua segunda língua da mesma forma que dominam a primeira. É preciso considerar que que as mantenedoras dos sistemas de ensino determinam sua educação bilíngue e de que forma isso será indicado no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada contexto de ensino.

De acordo com Sperb (2012), por meio das legislações, muitos direitos no ensino de surdos foram garantidos, mas essas conquistas legais, na prática, refletem resultados que, em muitos casos, não condizem com os direitos alcançados. Estes resultados podem refletir também na prática do bilinguismo, pois algumas características importantes podem ser desconsideradas.

O aluno surdo, muitas vezes, é visto como aluno da educação especial. Prova disso ocorre no material disponibilizado pelo MEC, Brasil (2006, p. 9), que tem como finalidade principal “[...] favorecer condições para que professores e especialistas em educação especial possam identificar e atender às necessidades educacionais e

especiais de alunos surdos, [...]”. Nesse material, as recomendações aos professores visam a capacitá-los, a identificar características básicas que constituem o quadro da surdez, dissertar sobre as implicações da surdez para o quadro de ensino aprendizagem, tal como dissertar sobre o valor da habilitação oral em diferentes paradigmas que existem no trato da aprendizagem das línguas pelos surdos.

De acordo com Brasil (2014), o Plano Nacional da Educação (PNE), na meta 4 e no item 4.7, deve ser garantida a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos e com deficiência auditiva, de zero a dezessete anos. Essa meta está alinhada ao que se verifica em Brasil (2005) e é defendido por Quadros e Schmiedt (2006), Quadros e Karnopp (2004), entre outros pesquisadores.

Mesmo assim, é possível encontrar, em alguns ambientes escolares bilíngues para surdos, como sugere Müller (2016), a Libras sendo utilizada como disciplina curricular, em práticas semelhantes ao modelo de ensino de língua portuguesa escrita para ouvintes e não “[...] tendo em vista a aquisição simultânea ou consecutiva das línguas”. Isso desconsidera o contexto da surdez, a comunidade linguística minoritária, seus valores e hábitos culturais de modos de socialização próprios.

Assim, enquanto pessoas com deficiência auditiva buscam adaptar a língua oral a partir de recursos oferecidos na área da saúde, visando à cura, numa perspectiva de surdez como deficiência, as pessoas que concebem a surdez como diferença primordial, de acordo com Lopes (2012), são determinadas pelas posições que ocupam dentro de tramas de vida e voltadas para o que querem assumir ou não. Isso significa a escolha entre seguir uma representação social, na qual o surdo se identifica com outro surdo como semelhante e pelo convívio com sujeitos surdos da comunidade surda, ou se o sujeito se identifica como aquele que deve ter a sua surdez tratada ou ter minimizados seus efeitos no cotidiano (LOPES, 2012).

Assumimos, nesta dissertação, um sujeito que quer ser reconhecido como bilíngue, e que, por ter uma perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de expressões visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais, de acordo com as normatizações do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10436/2002 e recomenda a educação bilíngue como de direito (BRASIL, 2005).

Neste sentido, a abordagem bilíngue de educação para surdos oportuniza o respeito à individualidade, permitindo-lhes desenvolver cultura e língua próprias, a apropriação de mundo e o estabelecimento de interações sociais por meio de uma língua não alfabética, ou seja, sem a imposição da oralidade (PEREIRA, 2000). É uma abordagem que permite aos surdos ter acesso à língua de sinais, que tem o papel de dar o arcabouço necessário à aprendizagem da segunda língua, e à língua escrita, que tem o papel de dar acesso ao conhecimento (FRONZA; MUCK, 2012; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Uma abordagem bilíngue de ensino para surdos oportuniza, segundo Quadros (1997), uma inserção natural no processo de aprendizagem de duas línguas. Assim, a abordagem bilíngue para surdos possibilita que a competência linguística seja desenvolvida em duas línguas de forma a possibilitar o desenvolvimento do surdo dentro e fora da escola. Esta é uma perspectiva cultural, que atende em maior medida aos anseios de que a criança surda aprenda, o mais cedo possível, a língua de sinais e, posteriormente, a língua portuguesa escrita na escola (FRONZA; MUCK, 2012).

Dentro deste contexto de ensino, mesmo com o reconhecimento da Libras no território nacional e normatizações sobre educação bilíngue para surdos, a abordagem bilíngue, de acordo com Muck (2009), ainda pode ser entendida e implementada de forma equivocada e/ou utópica por diferentes realidades de ensino. Assim, entendemos que não basta apenas identificar as dificuldades encontradas neste contexto de ensino, mas também (re)conhecer as necessidades existentes e (re)pensar meios que as atendam de forma adequada. É com este olhar que dedicamos a próxima seção para descrever as características e os aspectos linguísticos de cada língua que envolve a abordagem bilíngue para surdos no Brasil.

2.1.1 Língua de Sinais e Libras

As línguas de sinais surgem a partir da necessidade de comunicação das pessoas surdas. Essas não são subordinadas às línguas orais-auditivas e são capazes de ativar a competência linguística do surdo (FRONZA; MUCK, 2012).

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual) pelo fato de a informação linguística ser recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Além disso, as línguas de sinais compartilham princípios em comum com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal (KLIMA; BELLUGI, 1979; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Stokoe (1960) mostrou que a língua de sinais atendia a critérios linguísticos de uma língua genuína, em todos os aspectos: no léxico, na sintaxe, na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (envolvendo o contexto conversacional), no nível semântico (do significado) e no nível fonológico (das unidades que constituem uma língua). Ele observou também que os sinais eram símbolos abstratos e de estrutura interna complexa.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), quando se trata do nível fonológico das línguas de sinais, ou seja, a formação dos sinais, identificam-se as unidades mínimas que formam os sinais e estabelecem-se os padrões possíveis de combinação entre as unidades e variações no ambiente fonológico. Ainda assim, como destaca Stokoe (1960), há três principais aspectos ou parâmetros para analisar a formação dos sinais: a. Configuração de mão (refere-se às formas que as mãos assumem na produção dos sinais); b. Locação (diz respeito ao lugar, no corpo ou espaço, no qual o sinal é articulado); e c. Movimento (remete a movimentos internos da mão, do pulso e os movimentos direcionais no espaço até o conjunto de movimentos no mesmo sinal) (PEREIRA et al., 2011). É importante destacar, desde Stokoe (1960), que esses aspectos não carregam significado isoladamente.

Com relação aos itens lexicais, Klima e Bellugi (1979) reforçam que as línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas por um processo que difere das línguas orais. Logo, a raiz das palavras não é adicionada a prefixos e sufixos como nas línguas orais, mas gera palavras morfologicamente complexas. Seguindo Klima e Bellugi (1979), considera-se que, em nível gramatical, as línguas

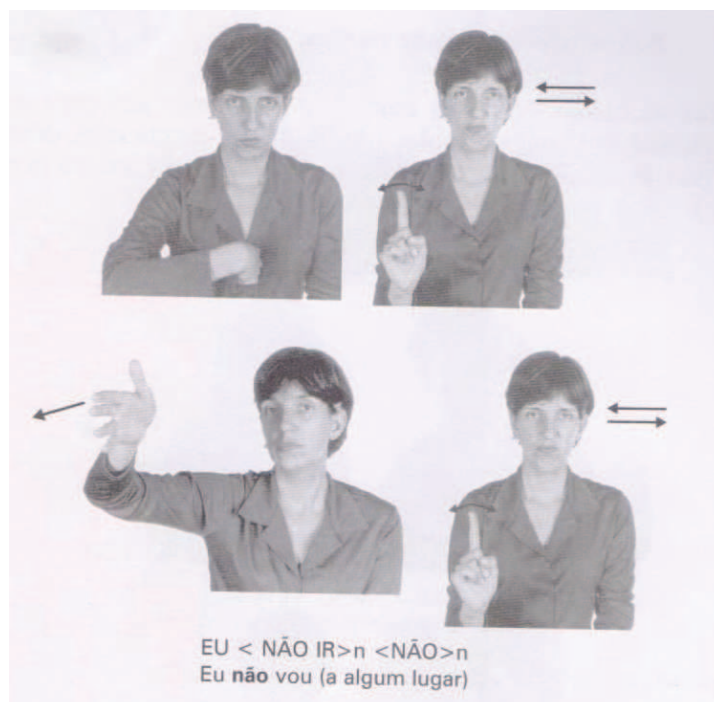
de sinais especificam os modos como os sinais devem ser combinados para formarem frases e orações.

Passando aos aspectos sintáticos das línguas de sinais, pode-se afirmar que há uma organização formal que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formarem frases e sentenças. No caso da Libras, como destacam Quadros e Karnopp (2004), as ordens das frases não seguem a mesma linearidade da língua portuguesa, pois prioriza-se o tópico a ser comentado, ou seja, o referente, antes mesmo de se apresentar sujeito, verbo e objeto.

Quadros e Karnopp (2004) chamam atenção para a existência das expressões não manuais na Libras (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) que também são essenciais na marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. Marcam sentenças negativas e afirmativas, sim-não, interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco, além de constituírem componentes lexicais que marcam referência específica como a referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto.

Na Libras, por exemplo, as expressões não-manuais são expressas pelo rosto, por meio de movimentos da cabeça e do tronco e podem acontecer simultaneamente, como no caso da marcação de interrogação e negação (QUADROS; KARNOPP, 2004). A exemplo do que trazem as autoras, pode-se considerar como expressões não manuais o caso do balanceamento da cabeça para frente e para trás, indicando sim, ou o balanceamento da cabeça para os lados indicando não, como aparece na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Exemplo de expressões não manuais indicando “não”



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 173).

Na Figura 1, temos a representação da sentença ‘EU NÃO VOU’ respeitando a linearidade das línguas de sinais. Como trazem Quadros e Karnopp (2004), essa é uma sentença que começa pelo referente ‘EU’, passando para a expressão não manual ‘NÃO’, após o verbo ‘IR’ e a expressão não manual ‘NÃO’, indicativo de negação, finalizando a estrutura em REFERENTE + EXPRESSÃO NÃO MANUAL + VERBO + EXPRESSÃO NÃO MANUAL.

As categorias gramaticais que apresentam especificidades na Libras também são decorrentes do uso do espaço, como é o caso dos verbos, por exemplo, que se dividem naqueles que não se flexionam e os que se flexionam em pessoa, número e aspecto. Conforme Quadros e Karnopp (2004), há ainda a flexão verbal e a flexão nominal para os verbos, uma formação de uma classe específica na Libras que não recebe marcação para gênero, nem para número, os que têm afixos e os adjetivos. Cabe considerar, ainda na mesma categoria, os pronomes que podem ser pessoais e possessivos.

Portanto, como afirmam Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1979), Quadros e Karnopp (2004), entre outros, as línguas de sinais seguem os mesmos princípios das línguas naturais, ou seja, apresentam um léxico e uma gramática próprios.

Ao descrevermos os aspectos linguísticos das línguas de sinais, possibilitamos reflexões sobre o funcionamento da língua não alfabética e, desse modo, verificamos o papel que ela ocupa no contexto do ensino de surdos. Assim, torna-se imprescindível que a língua de sinais, com seus aspectos linguísticos, seja assumida como “[...] língua e não um apanhado de gestos [...]” (FRONZA; MUCK 2012, p. 53), cumprindo, assim, seu papel como língua genuína que é.

Ao refletirmos sobre o papel das línguas de sinais no contexto dos surdos e seus aspectos linguísticos, estamos considerando a importância deste tipo de comunicação e o tipo de contribuição que trazem a essa realidade, por serem capazes de ativar competências linguísticas nos surdos. Contudo, não se pode desconsiderar o papel que a língua escrita ocupa na educação de surdos, uma vez que é por meio dela que, como diz Nascimento (2015), o surdo interage significativamente com o meio social no qual se insere.

Passamos, então, a descrever, na próxima seção, as principais características da língua portuguesa na modalidade escrita e o ensino dos surdos.

2.1.2 Língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos

A língua portuguesa, no contexto de ensino de segunda língua para crianças surdas, é significada na forma escrita com as suas funções sociais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). É a língua por meio da qual todos os documentos legais estão veiculados, uma outra língua diferente da Libras. (BRASIL, 2014).

No entanto, sem leitura não há escrita significativa, como afirma Fernandes (2006). Diante de tal constatação, é preciso dizer que as crianças surdas não fazem a leitura como as crianças ouvintes. Isso significa que a leitura da criança surda não passa pela rota fonológica, uma vez que não se utiliza da decifração, um aspecto peculiar a leitores iniciantes que costumam recorrer à audição. No caso das crianças surdas, há o que Fernandes (2006) nomeia como rota lexical, ou seja, uma leitura que não ocorrerá pela relação letra-som, mas sim por um processamento mental desde os primeiros contatos com a escrita, num reconhecimento da forma

ortográfica. Assim, do contato com a palavra escrita, as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental de cada criança, se a palavra corresponder a alguma significação; do contrário, não haverá leitura.

Trata-se de um percurso cognitivo utilizado para a leitura dos surdos em que a identificação da palavra ocorre sem a pronúncia, mas por meio de reconhecimento visual. Dito de outra forma, significa que as palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, onde a palavra impressa é relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora. Este percurso não pode ocorrer por meio de palavras isoladas, pois apenas o reconhecimento e a memorização da forma externa da palavra não garantem a compreensão. É o contexto em que estiver inserida a criança surda que delimitará um sentido. (FERNANDES, 2006).

Vale lembrar que o sistema de escrita apresentado aos estudantes do ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1997, p. 28-29), “[...] tem sido marcado por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras), para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. [...]”.

Pensando na escrita como aquela que não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita, como afirmam os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), entendemos que é preciso direcionar nossos olhares de educadores para as diferentes abordagens de ensino e concepções da escrita que possam auxiliar, de fato, a aprendizagem da língua portuguesa em diferentes contextos de ensino, como é o caso de ensino de língua escrita para surdos. Este, por sua vez, deve possibilitar a compreensão e a produção de textos na forma escrita, lembrando que essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático que necessita de um repertório textual (BRASIL, 1997).

Ao refletir sobre o ensino da gramática de língua portuguesa que se deve oferecer aos alunos, trazemos Brasil (1997), no trecho que refere ao estudo da gramática como aquele que deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos linguísticos. Significa dizer que conhecer as diferentes posições das abordagens de ensino de língua portuguesa é essencial para a produção de atividades condizentes com a realidade do aluno.

Nesta direção e levando em conta o posicionamento de Fernandes (2006, p. 10), o ensino de língua escrita dos surdos não deve passar pelas práticas

tradicionais que tomam como “[...] mero reconhecimento, identificação e atribuição de significados a símbolos gráficos”, como se pode encontrar facilmente nas abordagens de ensino de língua portuguesa como primeira língua.

Quando se estudam as práticas de ensino de língua portuguesa, como primeira língua, observam-se, segundo Travaglia (1996), três tipos de abordagens diferentes e suas posições: ensino prescritivo, descritivo e produtivo.

Em uma posição prescritiva de ensino, de acordo com Travaglia (1996), assume-se que o aprendiz deverá substituir seus padrões de atividade linguística considerados errados ou inaceitáveis por outros tidos como corretos ou aceitáveis. Em contrapartida, o ensino da escrita ainda pode assumir uma posição descritiva, segundo a qual, conforme Travaglia (1996), busca-se mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função, fortalecendo um ensino por meio da metalinguagem. É preciso resgatar, contudo, a posição produtiva de ensino, que objetiva desenvolver habilidades linguísticas dos alunos, ocasionando o aumento do conhecimento sobre os usos dos recursos da língua. Embora essa reflexão tenha como foco o ensino para ouvintes, espera-se o mesmo no caso do ensino dos surdos, como também considera Fernandes (2006).

Segundo Brasil (1997), ao estabelecer um modo específico de ensino, a adequação da metodologia à realidade dos aprendizes é indispensável. Surge uma perspectiva de trabalho com que se ensinará a língua sem sobrecarregar os estudantes com um palavreado sem função justificada, apenas pela tradição de ensiná-los. Isso não significa excluir a descrição gramatical nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, segundo Luft (1992), os aprendizes também precisam aprender, mas não permitir que os alunos associem “saber português” com conhecer teoria e regras da norma culta.

Cabe dizer que as estratégias de ensino de língua portuguesa como primeira língua precisam ser adaptadas para serem utilizadas no ensino de surdos. Segundo Fernandes (2006), as práticas de ensino para surdos precisam privilegiar a presença do texto escrito sem levar em conta uma leitura mecânica, que implique em uma aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas.

Para Andrade (2012), os tipos de atividades apresentadas aos aprendizes fazem diferença no ensino e, por isso, define três tipos de atividades com as quais

se pode trabalhar as práticas de significação: as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Como destaca Andrade (2012), as atividades podem ser praticadas no uso da língua, por meio da habilidade de expressão e compreensão de mensagens de texto (atividades linguísticas). De outro modo, as atividades podem oportunizar uma reflexão sobre as diferentes formas de se dizer o que se quer dizer (atividades epilinguísticas), ou permitir ao aprendiz conceituar e classificar a língua, como ocorre no estudo da gramática, da ortografia e da pontuação (atividades metalinguísticas).

Ao considerarem-se os aspectos lexicais, faz-se referência, conforme Fernandes (2006), a palavras significadas no contexto em que são veiculadas, ou seja, à sistematização do vocabulário implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores. E, em relação aos aspectos gramaticais, pode-se dizer que aprender uma língua envolve conhecer as regras de sua organização e permite que seus usuários se entendam entre si com foco nas regras para formação de enunciados compreensíveis na língua, independentemente de estarem ou não na norma padrão. Neste sentido, os textos servirão como base de investigação para a descoberta do funcionamento da língua portuguesa.

Com foco na leitura, no contexto de ensino para ouvintes, tem-se a revisão de textos, a observação de textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual os alunos resolvem questões de textualidade (BRASIL, 1997). Ao promover-se a análise linguística da revisão de textos, oportuniza-se ao aprendiz a possibilidade de aprender a detectar pontos onde, segundo Brasil (1997, p. 55),

[...] o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível ao leitor. [...] esse procedimento [...] é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. [...].

Olhar para esses aspectos gera um conhecimento que pode ser incorporado, progressivamente, à atividade de escrita aumentando a qualidade da escrita do aprendiz e oportunizando a concentração do aluno em aspectos específicos de cada

vez, de acordo com os objetivos de ensino de cada professor. Portanto, ou se faz uma atividade cujo objetivo está na coerência da apresentação do conteúdo, ou nos aspectos coesivos, pontuação e na ortografia.

Ainda assim, é possível que o aprendiz avance no conhecimento de recursos coesivos como as locuções adverbiais, quando for o caso. (BRASIL, 1997). Isto significa que:

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do que está escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas: - pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e – pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) como índices providos pelo próprio texto. (BRASIL, 1997, p. 56).

Cabe destacar que não são todos os textos que permitem que se faça o ajuste de “leitura” ou a combinação de estratégias de antecipação. Quando se trata de ajuste de “leitura”, por exemplo, “[...] os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor [...].” (BRASIL, 1997, p. 56). No que diz respeito à combinação de estratégias de antecipação, só se poderá garantir esforço de atribuir significado às partes escritas quando se tratar de textos que foram escritos em:

[...] embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que permitam a suposição de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento de marca de logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. (BRASIL, 1997, p. 56).

Por consequência, a mediação do professor para dar a direção da atividade, a partir da escolha do texto a ser produzido, é fundamental para orientar a produção do aprendiz e ajudá-lo a definir a busca de fontes de consultas, bem como organizar ideias e informações específicas, sempre que necessário, no momento da produção textual. Isso pode ser considerado, conforme Brasil (1997, p. 60), como sobrecarga dos alunos com um “palavreado” sem função.

Nesta direção, ao refletir sobre as concepções de escrita que se podem utilizar no ensino, precisamos levar em conta que enquanto, para as crianças ouvintes, a língua portuguesa escrita é sua primeira língua, para as crianças surdas,

a língua portuguesa escrita é a segunda língua. Logo, a ideia de (re)pensar propostas escolares condizentes com a especificidade surda também precisa dar importância à interação do surdo com a escrita alfabética, apontada por Quadros e Schimiedt (2006), abandonando a concepção de escrita tradicional. As concepções de escrita tradicionais evidenciam e/ou reforçam, uma preocupação, por parte dos professores, em trabalhar intensivamente o vocabulário com os alunos, tornando o uso da língua escrita mecânico, como nos trazem Pereira e Rocco (2009). Tal enfoque pode justificar o fato de grande parte dos alunos surdos apresentarem pouco conhecimento da língua portuguesa. De certa forma, é comum pensar o ensino de língua portuguesa para surdos remetendo ao que ocorre com as crianças ouvintes, seja por falta de informações sobre esse tipo de ensino, ou mesmo por falta de entendimento sobre como o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos acontece. Como alertam Pereira et al. (2011), na criança ouvinte, a apropriação da escrita ocorre por meio dos conhecimentos que ela possui da comunidade ouvinte, mas esse mesmo processo não ocorre com a criança surda.

Por não haver a apropriação do português do mesmo modo que as crianças ouvintes, uma abordagem bilíngue para surdos precisa existir para oportunizar a compreensão do que significa diferença nesse contexto. É preciso ter em mente que, neste contexto de ensino, não basta apenas escrever uma palavra no papel, esperando-se que o surdo entenda o que está acontecendo no seu meio. Logo, e de acordo com Lacerda (2015), aprender português decorre da significação que o português assume nas práticas sociais e na constituição de sentido da língua de sinais.

Uma concepção tradicional no ensino de surdos leva, segundo Pereira et al. (2011), à presença de frases desestruturadas e sem elementos de ligação ou flexão na produção escrita dos surdos, entre outros aspectos, que fazem diferença no processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Assim, quando se compara a alfabetização da criança surda com a da criança ouvinte, segundo Santos (2011), percebe-se que o contato com os sinais gráficos não gera os mesmos resultados que gera para a criança surda, uma vez que os estágios de aprendizagem passam por etapas diferentes.

Neste sentido, Quadros e Schimiedt (2006, p. 32-33) destacaram que a aprendizagem de língua escrita por crianças surdas deve priorizar “[...] (a) o processamento cognitivo espacial específico dos surdos, (b) o potencial das

relações estabelecidas pelos surdos, (c) a possibilidade da transferência da língua de sinais para o português e (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional [...]”.

Desse modo, a tarefa de escrever torna-se complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua, de acordo com Santos (2011). A tarefa de escrever exige do indivíduo tanto a (i) potencialidade de assimilar as diferenças específicas do sistema fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto (ii) a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e (iii) identificar o modo como as relações semânticas acontecem (SANTOS, 2011).

Diante dessas afirmações, percebe-se que o modo como se concebe a língua escrita faz diferença e influencia o modo como se ensina a língua escrita. De acordo com Giordani (2012), numa concepção de língua como a instrumental, por exemplo, o objetivo de ensino é o de desenvolver, no aluno, habilidades da leitura e produção escrita, um tipo de ensino, que se baseia no código e só rende resultados satisfatórios, se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua. A abordagem bilíngue para surdos mostra que suas preocupações estão no campo da didática (GIORDANI, 2012). Considerando as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita, tendo em vista sua cultura, um sistema de escrita alfabética difere das possibilidades de sistematização de escrita das línguas de sinais.

Uma tentativa de resolver esta incompatibilidade surge a partir do sistema de escrita conhecido como *Sign Writing*, criado por Valerie Sutton, em 1974, nos Estados Unidos da América. Segundo Capovilla e Raphael (2006), o *Sign Writing* é um sistema secundário de representação de informação baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais. Como dizem Capovilla et al. (2011), o *Sign Writing* é considerado a escrita de gestos, que registra a forma física e visível do signo gestual e não o seu significado. Dito de outra maneira, significa dizer que o *Sign Writing* transfere as informações originadas da Libras, que é ágrafa, mas continua atribuindo significado a partir da Libras, ou seja, o *Sign Writing* assume o papel da representação gráfica.

Para Pinto e Coelho (2017), o *Sign Writing* é considerado como uma janela de oportunidades que viabilizam e validam as condições enunciadas, permitindo ao

aluno vivenciar plenamente a sua experiência visual e espacial, a produção de registros escritos em uma modalidade de escrita que não requer a intermediação da tradução por meio de uma língua vocal e possibilita fluir e usufruir de todo o patrimônio linguístico, cultural, histórico, sociológico e comunitário.

Considerando a complexidade desse processo, Basso e Capellini (2012) e Quadros e Schmiedt (2006) trazem apontamentos importantes para que ocorra o desenvolvimento de um suporte adequado no ensino da escrita aos alunos surdos. Os autores referidos defendem um investimento na leitura, por meio da língua de sinais, para dar subsídios linguísticos e cognitivos à palavra escrita em português, uma vez que os sons de fala não são percebidos pelos surdos na maioria dos casos.

Neste sentido, entendemos a escrita por uma linha metodológica na qual escrever é, como afirma Sercundes (1997), um processo contínuo de aprendizagem e não uma consequência que surge através de um passeio, ou ao assistir-se a um filme, uma palestra ou ler um texto, pois seriam pretextos para escrever apenas para finalizar ou registrar uma experiência.

Além do que trazem Basso e Capellini (2012) e Quadros e Schmiedt (2006) sobre o ensino da escrita para surdos, Pereira (2015) afirma que, do investimento na leitura por meio da língua de sinais, há a necessidade de se fazer a tradução, na língua de sinais, de textos e mensagens escritas em língua portuguesa para trazer uma base importante na aprendizagem de língua escrita. Cria-se, assim, uma perspectiva em que a leitura é vista como ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento de língua escrita, a partir do uso de livros com as crianças surdas. Ainda segundo Pereira (2005), os surdos podem fazer a construção das hipóteses de escrita a partir da observação de vídeos, como no caso da criança ouvinte, que soletra enquanto lê por meio do uso de um material digital.

Olhar para a Libras e para a língua portuguesa, nesse contexto, percebendo os papéis que cada língua assume dentro de uma abordagem bilíngue de ensino para surdos, permite-nos refletir sobre as contribuições de cada língua nessa realidade. Esse tipo de reflexão pode determinar o tipo de relação entre Libras e língua portuguesa na escola de surdos, inseridos num ambiente linguístico em que parece essencial conhecer e compreender a realidade e o desempenho dos alunos. Acreditamos que, conhecendo as características de cada uma das línguas envolvidas nesse processo de ensino aprendizagem podem-se promover, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento de ambas as línguas.

Pensando no papel que a língua portuguesa escrita tem no contexto de ensino/aprendizagem dos surdos, nossa próxima seção apresenta considerações sobre letramento de surdos, utilizando-se de gêneros discursivos como meio de oferecer variados materiais escritos para o ensino dos surdos.

2.1.3 Letramento na abordagem bilíngue para surdos

Ser letrado não significa apenas reconhecer a escrita como código de representação de fala, mas participar ativamente de práticas discursivas, a partir dos diversos materiais de circulação social. (LODI et al., 2012). Segundo Rojo (2009, p. 89),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O letramento também pode ser entendido como uma condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, constituído pelas atividades discursivas, socialmente estabilizadas, que, de acordo com Soares (1999), se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Além disso, considera-se letramento como “[...] conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvam ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica”. (SIGNORINI, 2001, p. 8-9).

Assim como trazem Rojo (2009), Soares (1999) e Signorini (2001), remetemo-nos a Fernandes (2006), quando, ao considerar o contexto de alunos surdos, diz que o letramento está diretamente relacionado ao uso de materiais ou práticas escritas. Ao lançarmos um olhar sobre o letramento de alunos surdos, estamos assumindo,

em concordância com Fernandes (2006) e com os pesquisadores mencionados anteriormente, que as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula seguem encaminhamentos metodológicos com a leitura e a escrita em processos complementares e dependentes, sempre inseridas em práticas sociais significativas, em diferentes tipos e níveis de letramento (conforme público alvo).

Esses níveis de letramento estarão intimamente ligados a contextos de leitura que podem ser oferecidos por meio dos gêneros discursivos por sua relevância no ensino de língua escrita e pela capacidade de colocar os aprendizes em contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, que exercitam a capacidade metatextual para a construção e intenção de textos auxiliando o ensino, como nos trazem Bakthin (2003), Koch (2002), Volochinov (1979), Guimarães e Kersch (2012) e Rojo (2009). Isso significa considerar, ainda de acordo com os mesmos autores, que os enunciados e seus tipos são as correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Logo, não é o mesmo que reconhecer simplesmente a forma linguística, mas trazer junto uma relação entre significados das palavras empregadas e seu conteúdo ideológico.

Quando relacionamos o letramento ao contexto de ensino dos surdos, é preciso deixar claro que este é significado por processos visuais. De acordo com Fernandes (2006), esse letramento tem na língua de sinais seu principal elemento fundador. Diferentemente do que ocorre na apropriação da língua escrita dos ouvintes, a apropriação de escrita pelos surdos não deve se dar pela alfabetização, uma vez que a alfabetização é um processo de aprendizagem que objetiva perceber as relações que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), segundo Rojo (2009). A alfabetização é um processo de aprendizagem que envolve o despertar de uma consciência fonológica da língua, ou seja, perceber os sons de uma determinada língua, separar e juntar palavras para formar palavras novas (BRASIL, 1997).

No que diz respeito ao letramento, por se ocupar com a prática social, não se concentra no processo de aprendizagem de códigos (alfabético, numérico), nem “[...] tem um foco individual, ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) [...]”, conforme Rojo (2009, p. 98), como na alfabetização.

Logo, entendemos que o letramento é o processo de aprendizagem que permite, por meio dos gêneros, que se faça a constituição e o reconhecimento de

uma situação, uma produção e a compreensão do texto. Esse entendimento surge dos diversos textos que permeiam a vida diária e, como afirmam Machado e Cristóvão (2006), organizam a comunicação, além de constituírem ferramentas para o agir.

Além de se constituírem ferramentas para o agir, como afirmam Machado e Cristóvão (2006), os gêneros podem auxiliar esse tipo de contexto de aprendizagem, pois preveem a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e são adequados tanto para o trabalho oral, como para o trabalho com a escrita. Além de possibilitarem o uso e o registro de descobertas da língua, os gêneros, ou “literatura geral”, como trazem Quadros e Schmiedt (2006, p. 31), eles “[...] servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa [...]”.

Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 24), os gêneros atuam:

[...] como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar).

Com base no que trazem os estudos de Fernandes (2006), somados a estudos diversos, pode-se afirmar que os surdos, embora sinalizem e escrevam, ainda precisam ter consideradas as ferramentas que poderiam mediar a ação da linguagem, permitindo a produção e compreensão de textos, em uma realidade de ensino em que, como nos trazem Machado e Cristóvão (2006), os sons não podem ser aproveitados.

Em termos bakhtinianos, corroborando Koch (2002), gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados marcados social e historicamente e diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Logo, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, podendo ser escolhidos de acordo com as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

É neste sentido que os gêneros proporcionam o contato com textos de conteúdos variados, que oferecem vivências, por meio das quais, os indivíduos

interagem durante suas vidas. Como afirmam Guimarães e Kersch (2012), os gêneros também possibilitam criar uma conexão entre a escola e a comunidade em que se acham inseridos, resultando em diferentes práticas sociais dessa comunidade na qual circulam e, por isso, constituem significados para a vida do aluno.

Lodi et al. (2012) consideram que o processo de aprendizagem dos surdos assume características em que a leitura e a escrita têm um papel central, e o letramento ocupa uma posição favorável no ensino/aprendizagem. Esses processos podem favorecer o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo dos surdos, desconstruindo, segundo Taveira e Rosado (2017), práticas maciças de territórios ouvintes.

Neste contexto de ensino, segundo Fernandes (2006), não se pode partir do que o aluno já sabe sobre o que se pretende ensinar. É necessário focar em um trabalho com questões que representam dificuldades para que os alunos possam adquirir conhecimentos e melhorar sua capacidade de uso de linguagem. Conseqüentemente, promove-se a evolução do aluno de forma progressiva, principalmente quando for proporcionado o monitoramento da própria atividade linguística do aluno.

Embora os surdos sejam incluídos no mundo ouvinte, por meio de práticas de comunicação social que podem ser estabelecidas na interação, fazendo uso da língua de sinais, é preciso dizer que língua de sinais e língua portuguesa cumprem papéis diferentes dentro de uma abordagem de ensino que promove a inclusão do surdo no mundo social, de acordo com Muck (2009). Logo, é importante oportunizar a mediação com a língua escrita para a comunicação, possibilitando, fomentando e ampliando a construção de novos conhecimentos, como nos mostram Pinto e Coelho (2017).

As situações de ensino/aprendizagem dos ouvintes apresentam propostas didáticas que viabilizam textos autênticos (tomando cuidado com a manutenção de suas características gráficas como a formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para a atribuição de sentido como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações etc.) (BRASIL, 1997). Tais textos precisam estar inseridos em práticas de letramento que oportunizem aos alunos surdos o contato com o maior número possível de textos. Assim, é possível explicar e explicitar características dos textos, em uma perspectiva contrastiva, por meio da qual são esclarecidas diferenças e

semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária, por exemplo, ou é melhor explicitado o conteúdo dos textos, mostrando o significado expresso nas duas línguas (PEREIRA, 2015).

Um exemplo de letramento por meio de tradução em Libras pode ser citado com o uso de livros de História digital, como nos traz Collodi (2015), em Pinóquio, traduzido para a Libras e produzido por editora especializada em traduzir clássicos da literatura. Este tipo de atividade toma a Libras como língua principal e mediadora dos conhecimentos da língua escrita, retomando Fernandes (2006), Pereira (2000) e Quadros (1997), entre outros.

Com base nos estudos de Lacerda (2015), Lebedeff (2017), Gesueli (2012) e Giordani (2012), assume-se também que o ensino de leitura e de escrita para surdos deve estar pautado no letramento como um conjunto de práticas sociais, incorporado em um ambiente em que se estabelecem trocas, experiências socializadas, propostas de aprendizagem que não priorizem a oralidade. Do contrário, dificilmente o aluno surdo poderá se relacionar de forma global e significativa com o texto.

Para Fernandes (2006, p. 22), os textos destinados ao ensino/aprendizagem de surdos precisam realizar o “casamento” entre pistas imagéticas e textuais, para estimular a reflexão dos alunos e criar hipóteses que não os levem a interpretações equivocadas. Por isso, a autora propõe que a leitura das imagens apresentadas deva ter relação com as experiências vividas pelos alunos, com base em referenciais visuais que permitam uma compreensão prévia do tema implicado na atividade. É necessário dizer também que gêneros discursivos como uma bula de remédio ou bilhete, uma tese ou um e-mail, revistas científicas ou de fofocas onde há apenas uma língua presente podem contribuir de forma mais efetiva para a aprendizagem de sentido da língua escrita dos surdos.

Essas afirmações reforçam a necessidade de (re)pensar propostas que não só respeitem, mas compreendam o que significa diferença nesse contexto. Além disso, como destaca Silva (2001), muitas vezes, busca-se a apreensão das similaridades e das dessemelhanças entre as línguas de sinais e as línguas orais, sem levar em conta a natureza da atividade, nem os recursos linguísticos, e contextuais disponíveis em cada um dos contextos escolares que incluem os surdos.

Frente a essas ponderações e retomando Pereira et al. (2011), é preciso tornar os surdos escritores tão competentes quanto os escritores ouvintes,

considerando o material sensorial e a palavra como partes indispensáveis à formação de conceitos. Nesta direção e, de acordo com Silva (2001), precisamos compreender como são construídas as relações de sentido do aluno surdo antes de planejar qualquer atividade de ensino de língua portuguesa.

Conforme Brasil (2014b), é preciso determinar as características do aprendiz, observando se o português é a segunda língua do surdo e estar ciente de que o aprendiz surdo pode apresentar dois perfis distintos em uma sala de aula: um que se refere a um aluno surdo que utiliza a Libras para se comunicar (que aprende português na modalidade escrita) e outro que faz referência ao aprendiz não-surdo, falante do português que aprende a Libras na modalidade visual.

Os projetos de ensino também oferecem reais condições de produção de textos escritos contextualizados para que os alunos possam escrever seus próprios textos. Ao utilizar-se de gêneros discursivos, como, por exemplo, um folheto informativo, um mural, um panfleto entre outros, de acordo com Brasil (1997), garante-se que o aprendiz leia e analise uma grande quantidade de textos, refletindo sobre o que vai produzir.

No caso do ensino de surdos, corroborando Lodi et al. (2012), assumimos que as propostas de ensino com projetos partem de um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, como traz Signorini (2001, p. 8-9). Além disso, como mencionou Oliveira (2018), o trabalho com projetos beneficia o processo de aprendizagem do aluno surdo com propostas de ensino que podem ser adaptadas a qualquer contexto de ensino, desconstruindo, aos poucos, a visão negativa de que os próprios surdos têm sobre o aprendizado de uma língua na modalidade escrita. Tais propostas vinculam-se a práticas de sala de aula que oportunizam um contato com diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais, a fim de que o aluno se torne um escritor competente ao produzir seu discurso e (re)conheça possibilidades que estão postas culturalmente.

Nesta seção, dedicamo-nos a descrever o letramento e o seu papel no ensino dos surdos, chamando atenção para a necessidade de uso da língua portuguesa na modalidade escrita, sem que se exijam relações entre os sons da fala e as letras escritas. Ainda consideramos a noção de letramento para surdos, relacionada ao desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. Buscamos refletir sobre como se dá a aprendizagem do surdo na perspectiva do letramento que é, do ponto de vista de Fernandes (2006),

um dos encaminhamentos metodológicos adequados às necessidades dessa aprendizagem.

Assume-se, portanto, o letramento como um conjunto de práticas sociais que, segundo Lacerda (2015), utilizam a escrita de acordo com os contextos e objetivos específicos, refletindo sobre a escrita relevante na vida da criança surda. Nesta direção e de acordo com Gesueli (2012), reforçamos a premissa de que o ensino/aprendizagem dos surdos deve estar ligado a práticas que não tenham como enfoque a oralidade e a associação entre fonema e grafema, nem a ênfase na aprendizagem da decodificação e codificação de letras, números, sons e palavras, uma vez que tal prática dificilmente permitirá ao aluno surdo se relacionar de forma global e significativa com os textos.

Após tais considerações e apontamentos, nossa próxima seção destina-se a olhar para o contexto de ensino no qual esta pesquisa está inserida, e identificar as práticas de sala de aula utilizadas. Assim, apresentaremos os dados, de acordo com sua natureza, para, na sequência, discuti-los a partir da base teórica adotada.

3 A PESQUISA: CONTEXTO E PARTICIPANTES

Esta investigação traz reflexões sobre propostas de ensino de língua escrita registradas a partir de práticas de alunos surdos de uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Busca-se, portanto, verificar propostas de atividades de língua portuguesa escrita para surdos, utilizadas em sala de aula, refletir sobre os aspectos da língua portuguesa escrita evidenciados nessas atividades e analisar como tais propostas atendem à especificidade surda, visando à aprendizagem significativa da língua escrita. Para alcançar os objetivos pretendidos, são considerados dados gerados pelo grupo de pesquisa, durante o andamento do estudo “Educação Bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”⁶.

Observações de aula, relatórios, vídeos e fotografias de atividades que se desenvolveram no contexto de pesquisa foram utilizados. Para esta pesquisa, foram utilizadas imagens de vídeo e de fotos, relatórios oriundos de observações de aulas com tempo médio de 3h30 de duração, entre maio e novembro de 2014. Todas as aulas do período de observação serão descritas, a fim de que se possa ter uma ideia das rotinas de sala de aula, porém apenas 4 das 9 aulas registradas serão consideradas para a análise, por evidenciarem mais dados de língua portuguesa escrita, de acordo com os objetivos elencados.

Nas seções que seguem, trazem-se informações sobre o local onde foi realizada a pesquisa e sobre seus participantes, para, posteriormente, considerarem-se os dados em análise.

⁶ Projeto com apoio do CNPQ - Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N° 43/2013. O estudo tem aprovação do comitê de ética em pesquisa da UNISINOS, de acordo com a Resolução n. 179/2013.

3.1 Contexto de investigação: a escola de surdos

A pesquisa se desenvolve em uma instituição pública, da rede estadual de ensino, que contava com as modalidades de Educação Infantil, do Ensino Fundamental completo e EJA na época dos registros de dados. Havia 10 salas de aula, biblioteca, sala de artes, sala de educação física, brinquedoteca e diversoteca, distribuídas em dois pisos.

Na parte externa da escola, há o estacionamento para carros, horta escolar em uma lateral da escola, quadra esportiva na lateral oposta e pracinha de brinquedos infantis na área dos fundos. Também fazem parte da estrutura física da escola o laboratório de informática, a sala de vídeo, a cozinha experimental, dois depósitos, a cozinha para o preparo das refeições dos alunos, o banheiro de professores e quatro banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos. No que se refere ao ambiente destinado aos profissionais da escola, há sala de professores e o refeitório (localizado no saguão da escola).

No período da pesquisa, a escola contava com 14 professores distribuídos nas turmas de educação infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A formação destes professores compreendia Magistério, Graduação e Pós-Graduação em nível de Especialização. A maioria dos profissionais era graduado em Pedagogia. Dos professores com Pós-Graduação, as formações eram oriundas de áreas correlatas à Educação, como a Psicopedagogia e Alfabetização.

A escola contava apenas uma professora surda atendendo todos os alunos do ensino fundamental. Os demais docentes eram ouvintes.

Havia 8 oficinairos surdos, trabalhando no turno inverso ao turno das aulas regulares nas oficinas do Programa Mais Educação. Esses oficinairos atendiam aos alunos de todo o ensino Fundamental, o que tornava a escola integral.

Ao tratarmos da caracterização da escola, precisamos mostrar o perfil dos alunos e da professora regente da turma selecionada para a pesquisa, assim descreveremos essas informações na seção seguinte.

3.2 Os alunos e a professora da turma investigada

Essas informações são oriundas do ano letivo de 2014, quando havia 64 alunos matriculados na escola e neste período nem todos os alunos matriculados eram surdos. Esclarecemos que a escola também contava com alunos com comprometimentos associados à deficiência visual ou mental, deficiência física, paralisia cerebral, entre outros, por apresentar uma oferta de ensino desenvolvida com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que assegura o direito de todos os estudantes a estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Para essa dissertação, como já foi dito, consideramos dados de uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino fundamental, com 5 alunos matriculados, numa faixa etária entre 8 e 12 anos de idade. Essa distribuição atende ao critério de composição de turma utilizado, segundo Brasil (2014), quando o quantitativo de alunos não permite formar uma turma para cada ano escolar. Esclarecemos que esta turma foi escolhida para fazer parte desta pesquisa, porque acreditamos que, partindo de turmas que estão em um processo de ensino/aprendizagem inicial, poderemos oferecer subsídios para a implementação de ações direcionadas na aprendizagem da língua portuguesa escrita, oferecendo práticas pedagógicas que possam acompanhar e valorizar as potencialidades dos alunos surdos do início ao fim do Ensino Fundamental.

A turma contava com 4 crianças surdas e 1 criança ouvinte, que teve paralisia cerebral ao nascer, comprometendo sua fala. Todos os alunos faziam uso da Libras para a comunicação, embora apresentassem aquisição de Libras tardia devido ao contato com a Libras estar restrito ao ambiente escolar. Consideramos oportuno explicar que a criança ouvinte não utiliza a língua oral para a comunicação, mas sim a Libras. Desse modo, a escola e a criança adotaram a Libras em concordância com as demais crianças da turma. Retomamos assim o PPP (2013-2015) da escola, quando destaca que, apesar de ter seu foco principal no ensino de alunos surdos, também atende alunos que apresentam outros comprometimentos⁷.

⁷ Alunos que apresentam deficiência visual ou mental, deficiência física e paralisia cerebral.

A professora regente da turma cursou magistério, com formação superior em Pedagogia e capacitação em Libras. Ela tinha 22 anos de experiência em sala de aula, com alunos ouvintes e com alunos surdos.

Precisa ser esclarecido que as informações sobre alunos e professora não são exploradas profundamente no âmbito desta pesquisa. Nosso foco se concentra nas atividades que buscam o contato com a modalidade escrita da língua portuguesa na realidade apresentada.

Após apresentarmos o perfil dos participantes da pesquisa, a próxima seção traz informações sobre as práticas pedagógicas e proposta curricular utilizada no contexto de ensino desta pesquisa, com destaque inicial para o PPP da escola.

3.3 As Práticas Pedagógicas: cenário da pesquisa

A pesquisa se desenvolve dentro de um cenário que, segundo o PPP (2013 - 2015) da escola investigada, prioriza a legislação vigente para o ensino de surdos, a partir do estabelecimento de uma educação de classes de educação bilíngue no desenvolvimento de todo o processo educativo, que oportuniza o contato com a Libras e com a Língua Portuguesa escrita. (BRASIL, 2005).

Uma vez que os dados desta pesquisa começaram a ser registrados em 2014, selecionamos as informações da Proposta Político Pedagógico (PPP) de 2013 -2015 que, na página 10, apresentava a seguinte meta para o ensino fundamental: “[...] proporcionar uma educação integral, criativa e participativa [...] favorecendo a práxis humanística, comprometida com a cidadania [...] desenvolvendo novas habilidades e competências para o exercício da cidadania [...]”. Conseqüentemente, também se busca aprimorar o uso e o entendimento da Libras para enriquecer a capacidade comunicativa do aluno e o desenvolvimento de um amplo conhecimento da segunda língua, a língua portuguesa, e desenvolver uma escrita plena para utilizar em diferentes fontes de informação frente a diferentes realidades sociais, políticas, tecnológicas, das artes e dos valores culturais em que estiver inserido. (PPP, 2013-2015). Nesta perspectiva, almeja-se uma ação educativa, tendo a língua de sinais como mediadora da construção do conhecimento e da divulgação da

cultura surda, para que alunos surdos e com deficiências múltiplas sejam capazes de exercer a cidadania com responsabilidade dentro da sociedade.

Verifica-se que a escola assume o compromisso de formar indivíduos críticos, conhecedores do mundo, capazes de conviver em sociedade e de transformar suas realidades positivamente através do desenvolvimento harmônico das áreas afetiva, cognitiva e social. A referida escola organiza-se, dentro do ensino fundamental, sob diferentes áreas do conhecimento, para propiciar ao aluno compreender-se como sujeito coletivo, capaz de posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais, para desenvolver o autoconhecimento na busca do conhecimento.

De acordo com o PPP (2013-2015, p. 15), destaca-se que a organização curricular visava a contemplar a realidade do aluno surdo, considerando as características e peculiaridades da cultura surda, da Libras, mas também “[...] outros comprometimentos associados, como deficiência visual, mental, física, paralisia cerebral, entre outras”, de forma integrada e interdisciplinar. Com base em pressupostos teóricos compatíveis com objetivos que articulam a realidade social e a história dos indivíduos, a escola visa a desenvolver, sistematizar, concretizar e ampliar a aprendizagem de seus alunos, proporcionando a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades desses alunos com planos de estudos flexíveis, passíveis de alterações sempre que necessário, com a supervisão do setor pedagógico.

Ainda no que diz respeito à organização curricular, a escola adotou, de acordo com o PPP (2013-15), uma organização de turmas com um número máximo de dez alunos por sala de aula para o ensino fundamental.

A proposta utilizada como plano curricular de ensino para a turma de 2^o e 3^o anos multisseriada será apresentada de forma mais detalhada na seção 3.

3.3.1 Caracterização das aulas de língua portuguesa

As informações sobre as aulas descritas nesta pesquisa foram obtidas por meio de vídeos e de relatórios de observações produzidos entre maio e novembro de 2014. Nesse período, houve observações de 9 aulas com os alunos de uma turma multisseriada de 2º e 3º anos. Acreditamos que a filmagem é um excelente recurso de pesquisa, pois possibilita rever o material sempre que necessário. Além disso, os registros feitos nos relatórios contribuem para a qualidade e fidelidade nas descrições dos dados.

Diante dos dados observados, apresentaremos, na sequência, mais detalhes sobre as aulas observadas. Cada aula virá acompanhada de uma breve descrição das atividades consideradas relevantes para o foco do estudo, ao mesmo tempo em que se retomam aspectos de revisão teórica mencionados na primeira seção deste trabalho.

Para uma visualização geral dos dados sobre as aulas, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das aulas observadas

Aula	Data	Duração	Síntese das aulas
Aula 1	19/05/14	9h às 11h20	Atividade com jornal remetendo à Copa do Mundo o uso de materiais escritos: caça-palavras, leitura de histórias ⁸ .
Aula 2	21/05/14	9h às 11h25	Atividade de identificação de verbos em frases.
Aula 3	09/06/14	9h às 13h	Leitura de 2 notícias de jornal e identificação de palavras/sinal.
Aula 4	16/06/14	9h às 11h	Apresentação de cartazes sobre o Uruguai, país com time de futebol na Copa, produzidos pelos alunos em uma aula anterior.
Aula 5	18/06/14	9h às 11h	Exercícios de separação em sílabas.
Aula 6	04/07/17	9h às 11h30	Hora do conto na biblioteca.

⁸As aulas 1 e 2 não apresentaram registro em vídeo. As descrições apresentadas são oriundas apenas dos relatórios de observação de aula e, por isso, não nos dedicamos a fazer a análise das respectivas atividades.

Aula 7	18/11/14	8h às 11h30	Atividade de caça-palavras e descrição de imagens.
Aula 8	24/11/14	13h30 às 16h	Avaliação de Proficiência em Libras dos alunos (QUADROS; CRUZ, 2011).
Aula 9	26/11/14	8h30 às 10h	Esta aula contou com uma atividade de produção textual, atividades de formação de frases e de nomeação de figuras a partir de substantivos.

Podemos dizer que, nas aulas observadas em 2014, havia atividades de leitura de diferentes gêneros discursivos e literários, como jornais e livros de histórias infantis, atividades de caça-palavras, quebra-cabeças ou construção de estruturas frasais com verbos e/ou identificação de palavras de língua portuguesa em textos. Ainda foi possível acompanhar separação em sílabas, hora do conto e de produção textual e aplicação de teste de proficiência em Libras aos alunos. Das atividades identificadas, foram selecionadas algumas trabalhadas em quatro aulas para compor a análise, por trazerem informações que descrevem, prioritariamente, práticas de escritas. Esclarecemos que não é nosso objetivo, nesta pesquisa, analisar o rendimento dos alunos, mas olhar para as atividades utilizadas com os alunos e o que elas propõem.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EM FOCO

Com o objetivo de entender melhor como as atividades utilizadas em sala de aula são pensadas, retoma-se o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), quando se refere aos planos de estudos da escola, com destaque para o fato de que são elaborados trimestralmente pelos professores regentes, levando em conta conteúdos e de acordo com a legislação, contemplando a interdisciplinaridade. Com base no PPP, cabe ao aluno atingir os objetivos definidos para cada série de acordo com o que o professor de cada disciplina considerar adequado, mas levando em conta sua capacidade cognitiva. Não fica evidente, contudo, de que maneira a capacidade cognitiva do aluno será mensurada.

Podemos perceber que, apesar dos traços de flexibilidade apresentados no PPP como conteúdos que promovem a diversidade de didáticas de aprendizagem, ou estímulo à interdisciplinaridade, os planos de estudos ainda eram pensados de uma forma bem tradicional de ensino. Um ensino tradicional da língua portuguesa, a nosso ver e, de acordo com Giordani (2012), caracteriza-se como aquele tipo de ensino voltado para um trabalho com vocabulário numa concepção de língua instrumental.

Além disso, o fato de os Planos de estudos apresentarem competências já estabelecidas para que o aluno desenvolva, mesmo considerando a capacidade cognitiva do aluno, sugere uma visão de homogeneidade ou normalização de comportamento dos alunos. Isso, como afirma Didó (2012, p. 85), vai de encontro às “[...] práticas que respeitem as diferenças linguísticas, sociais e culturais dos indivíduos” surdos.

Para se ter uma ideia do que foi previsto para a turma de alunos desta pesquisa, no Quadro 2, apresenta-se o que é esperado pela escola e professores em termos de desempenho em língua portuguesa.

Quadro 2: Proposta curricular de língua portuguesa para 2º e 3º anos

2º ANO	3º ANO
<p>0 Diferenciar vogais de consoantes e saber a ordem alfabética.</p> <p>1 Reconhecer e utilizar as letras do alfabeto dactilológico e escrito, diferenciando-as nas suas formas: bastão e imprensa.</p> <p>2 Reconhecer e utilizar diferentes formas de registro das diversas situações comunicativas: avisos, convites, bilhetes, cartazes, outdoor, receitas e rótulos.</p> <p>3 Produzir frases e pequenos textos escritos coletivamente, através de imagens e de situações cotidianas.</p> <p>4 Organizar a escrita no caderno.</p> <p>5 Diferenciar número, letra, sílaba, palavra e frase.</p> <p>6 Conhecer os sinais de pontuação: ponto final, ponto de exclamação e ponto de interrogação nas frases, interpretando-as.</p> <p>7 Estabelecer relação entre sinal, palavra e figura.</p> <p>8 Estimular a leitura da L2 (Língua Portuguesa).</p> <p>9 Reconhecer letras maiúsculas e minúsculas.</p> <p>10 Organizar a estrutura da produção escrita (margem, parágrafo, pontos, espaços, capricho, etc).</p> <p>11 A Letra utilizada será a letra Bastão com introdução à script.</p>	<p>0 Ler, interpretar e produzir diferentes tipos de textos, entendendo pontuação e estruturação textual (parágrafo, letra maiúscula, margem).</p> <p>1 Estabelecer relação entre sinal, sílaba, palavra e figura.</p> <p>2 Identificar o uso da letra maiúscula e minúscula dentro de textos, nomes próprios e início de frases;</p> <p>3 Ampliar o vocabulário, significando-o através do uso da língua escrita em diferentes formatos textuais: avisos, convites, bilhetes, cartazes, outdoor, receitas, rótulos, pequenas cartas.</p> <p>4 Empregar os sinais de pontuação conhecidos dentro de um contexto.</p> <p>5 Conhecer e utilizar verbos temporais: presente, passado e futuro.</p> <p>6 Conhecer o que são e para que servem os pronomes.</p> <p>7 Estimular e cobrar a leitura da L2 (Língua Portuguesa) em palavras e frases.</p> <p>8 Ordem alfabética, letra, sílaba, palavra e frase.</p> <p>9 Introdução da separação de sílabas.</p> <p>10 Gramática: Sinônimos, antônimos, aumentativo e diminutivo, singular e plural, feminino e masculino, classificação do número de sílabas.</p> <p>11 Substantivos: Próprio, comum, abstrato.</p>

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados de pesquisa.

Embora estejamos tratando das propostas curriculares nesta etapa da pesquisa, esclarecemos que nosso objetivo não é visar à metodologia empregada, ou ao papel da Libras nesta etapa da aprendizagem, mas problematizar os objetivos curriculares de língua portuguesa escrita trabalhados com os alunos surdos. Buscamos, portanto, visualizar o que as propostas curriculares deste contexto colocam como meta de aprendizagem para os alunos dos anos escolares correspondentes.

Observamos, assim, que as propostas curriculares destinadas aos aprendizes do 2º e 3º anos, de modo geral, preveem que o aluno precisa ser capaz de

reconhecer e diferenciar letras de números e identificar a relação sílaba, palavra e som. Busca-se também que o aluno desenvolva a habilidade de ler, interpretar e produzir diferentes tipos de textos com pontuação e estruturação textual adequadas às normas da língua portuguesa. Além disso, deve apropriar-se de diferentes formas comunicativas para produzir frases e pequenos textos com pontuação, parágrafos, margem e espaços, reconhecendo elementos da morfologia, sintaxe da gramática da língua portuguesa e significação das palavras e seus usos na escrita.

A proposta curricular apresentada pelo Quadro 2 traz o que se espera dos alunos em relação à aprendizagem e uso da língua portuguesa, muito semelhante ao que é esperado também do aluno ouvinte, ou seja, sua competência para ler e escrever textos de diferentes gêneros. Contudo, estão subentendidas relações que a criança surda não tem condições de fazer como, por exemplo, o reconhecimento das propriedades auditivas ou sonoras, entre sílaba, palavra e sons.

A partir disso, retomando Muck (2009), acreditamos que é preciso identificar, (re)conhecer e (re)pensar as necessidades e as dificuldades encontradas neste contexto de ensino. Há necessidade de se oportunizar ao aluno o acesso à informação curricular que contemple propostas de ensino diferenciadas, assegurando um ambiente linguístico que facilite a construção de significado e sentido junto à comunidade surda com vistas, segundo Santos (2012b), à associação dos conhecimentos socialmente valorizados. Ainda na visão de Muck (2009), a (re)organização curricular e o reconhecimento das características peculiares da cultura surda faz com que se possa (re)pensar as dificuldades e necessidades encontradas nesse contexto de ensino.

Esclarecemos que, apesar de o PPP (2013-2015) da escola investigada apresentar uma organização curricular baseada em pressupostos teóricos compatíveis com objetivos pensados para desenvolver, sistematizar, concretizar e ampliar a aprendizagem dos alunos, vemos uma proposta curricular construída com base na norma da língua portuguesa. Esta parece apresentar o que Santos (2012b) considera como uma tentativa de igualar as condições de desenvolvimento e aprendizagem do surdo com o ouvinte no que diz respeito à proficiência em língua portuguesa esperada do surdo. Para Quadros (1997), Giordani (2012), Lacerda (2015) e Taveira e Rosado (2017), o ensino de surdos deve basear-se em técnicas de ensino que partam das habilidades interativas e cognitivas, com atributos visuais,

não com técnicas e informações teórico-práticas que não se diferenciam das práticas tradicionais e valorizam a forma da língua.

Esta opção por um currículo organizado com base na forma da língua pode estar intrinsecamente ligada às experiências que os professores vivenciaram no campo do ensino ao longo de suas carreiras e centrada numa pedagogia de conteúdos que contempla muito mais um ensino de alunos ouvintes que alunos surdos. Esse currículo, que toma como base a forma da língua e o seu componente sonoro, não é capaz de levar em conta diferenças de aprendizagem do surdo, como se esperaria numa educação que respeita tempos diferentes de aprendizagem, identidades plurais e processos diferentes para aprender.

Após essas considerações, buscamos identificar o que vem sendo feito nesse tipo de ensino e com base nas atividades que vem sendo propostas em sala de aula, nos propomos a identificar, de acordo com o que nos trazem as seguintes pesquisadoras Quadros (1997), Brasil (1997), Fernandes (2006), Pereira et al. (2011), Karnopp (2012), Gesueli (2012), Giordani (2012); Quadros e Schmiedt (2006), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017): 1) verificar as propostas de atividades de língua portuguesa escrita para surdos utilizadas em sala de aula; 2) refletir sobre os aspectos da língua portuguesa escrita oportunizados nessas atividades; e 3) analisar como tais propostas atendem à especificidade surda, visando à aprendizagem significativa da língua escrita pelos alunos.

As atividades a serem apresentadas a partir da seção 3.1 foram elaboradas pela professora regente da turma investigada. Cada proposta será descrita com base no que foi observado nos vídeos e nos relatórios das aulas da turma pesquisada.

4.1 Aula do dia 18 de junho de 2014

Para realizar a atividade, representada na Figura 2, a professora explicou o objetivo da tarefa, sinalizando cada palavra em Libras para que os alunos pudessem perceber o significado das palavras HOMEM, SOL, ÁGUA, PLANTA, NATUREZA e ANIMAIS. Essa aula teve como tema o meio ambiente. A primeira atividade registrada consistiu em separação em sílabas. Para explicar a tarefa, a professora utilizou o quadro verde e desenhou uma grade, contendo palavras na primeira coluna, espaço para a separação em sílabas na segunda coluna e espaço para quantificar as sílabas na terceira coluna. A professora ensinou como separar em sílabas e contar as sílabas, depois pediu aos alunos que separassem e contassem as sílabas das palavras que apareciam na grade. Cada aluno teve sua vez de manifestar no quadro e no caderno a sua hipótese.

Figura 2. Atividade de Separação em sílabas

PALAVRAS	SEPARAR SÍLABAS	NÚMERO DE SÍLABAS
HOMEM	HO-MEM	2
SOL	SOL	1
ÁGUA	Á-GUA	2
PLANTA	PLAN-TA	2
NATUREZA	NA-TU-RE-ZA	4
ANIMAIS	A-NI-MAIS	3

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Em um segundo momento, a professora perguntou, oralizando e sinalizando: “Quantas sílabas tem na palavra SOL?”.

Ela pediu que os alunos olhassem para o movimento de sua boca, enquanto falava a palavra SOL. Uma das crianças respondeu, sinalizando, o número 3.

Depois disso, a docente foi indicando aos alunos quantas sílabas cada palavra tem, como mostra a Figura 2, conforme os alunos informavam as respostas, ao irem ao quadro verde para escrever o número de sílabas. Cada aluno recebia a indicação da professora sobre quais letras deveriam ser usadas para escrever a palavra no quadro e como contar as sílabas.

Alguns alunos entendiam que deveriam separar as letras. A Figura 3 traz um exemplo de registro de aluno.

Figura 3: Produção de aluno

COMPLETE O QUADRO.

PALAVRAS	SEPARAÇÃO EM SÍLABAS	Nº DE SÍLABAS
HOMEM	H - - MEM	2
SOL	SOL	1
ÁGUA	Á - GUA	2
PLANTA	PLANTA	2
NATUREZA	NA - TU - RE - ZA	4
ANIMAIS	ANI - MAIS	2
ÁRVORE	ÁR - V - RE	3
ADUBO	A - DU - BO	3
CHUVA	CHU - VA	2
VERDE	VE - AD - E	2

Fonte: Acervo da pesquisa (2014).

Na Figura 3, vê-se que a palavra “VERDE” teve uma das sílabas com separação inadequada, apesar de as outras corresponderem ao esperado para a tarefa no caso desta palavra. É importante registrar que o aluno também acompanhava os registros no quadro e colocava as respostas na sua folha.

Podemos dizer que esta proposta se volta à ortografia e ao vocabulário da língua portuguesa, conforme Giordani (2012). Neste caso, o aluno deve ser capaz de reconhecer a organização interna da palavra. De acordo com Fernandes (2006), tal atividade remete à consciência fonológica, ou seja, propõe que os alunos percebam a relação letra x fonema. Podemos dizer que, no que diz respeito a esse

tipo de tarefa, haverá compreensão da noção de sílaba se isso for oportunizada por suas propriedades visuais, identificando, por exemplo, as partes das palavras por intervalos de tempo, relacionados à escrita das palavras e não à sua pronúncia.

A Libras (e a língua portuguesa) foram utilizadas durante as explicações da professora. Por ser uma atividade que depende das experiências auditivas do aprendiz e pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons, considera-se uma proposta baseada no código, num contato com sinais gráficos que, de acordo com Santos (2011), não gera os mesmos resultados de aprendizagem de língua escrita entre surdos e ouvintes. Tem-se a identificação visual da palavra (grafia), sem relacionar com o significado por meio da Libras. Ou seja, o reconhecimento do sentido que tal palavra pode ter isoladamente e em relação a outros usos e em outros contextos, como traz Fernandes (2006), não fica evidente.

Entendemos que se fazem necessárias práticas baseadas em uma abordagem bilíngue, como defendida por Quadros (1997), Fernandes (2006), Pereira et al. (2011), Karnopp (2012), Gesueli (2012), Giordani (2012), Nascimento (2015), Müller (2016). Tais práticas, baseadas em uma abordagem bilíngue, retomando Quadros (1997), oportunizam aos surdos o acesso ao desenvolvimento da competência linguística em duas línguas. Nesse sentido, ao somar o desenvolvimento das competências linguísticas ao letramento, possibilita-se ao aluno o olhar para além da palavra isolada, como citam Fernandes (2006), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017), um olhar significado por processos visuais para os surdos.

4.2 Aula do dia 07 de julho de 2014

Esta aula se desenvolveu por meio de brincadeira com jogos de quebra-cabeças e hora do conto na biblioteca. A atividade com quebra-cabeça tinha como objetivo fazer com que os alunos identificassem e sinalizassem as figuras de animais que surgiam após a montagem do quebra-cabeça. Essa atividade seguiu até o intervalo, mas, como não focava a escrita da língua portuguesa, nossa atenção vai para a segunda parte da aula, considerando a atividade hora do conto.

Quando a atividade iniciou, após o intervalo, a professora regente da turma deu lugar à professora da biblioteca que contaria a história aos alunos.

No primeiro momento da aula, a professora fez combinações sobre a dinâmica da aula, utilizando-se da fala e da Libras, e apresentou todos os visitantes presentes na sala, incluindo o grupo de pesquisa e outros profissionais da educação que foram observar a aula.

Após as apresentações, a professora introduziu a história *Come Come*, de Nye Ribeiro, com ilustrações de Silvana Rando, publicada em 2008 pela editora Roda & Cia, que remete à ideia de cadeia alimentar. A docente também comentou que os alunos receberiam folhas fotocopiadas com sinais das palavras que encontrariam na história.

Aproveitando as imagens do livro para interagir com os alunos, a professora foi fazendo perguntas apenas em Libras. Ela perguntou, a partir da capa ilustrada na Figura 4, qual era o tema do livro, levando em conta as imagens que apareciam nos *slides* da apresentação.

Figura 4: Imagem da capa do livro “Come Come” (RIBEIRO, 2008)



Fonte: Acervo da pesquisa (2014).

A segunda pergunta da professora se referiu à autora do livro. Como não conseguiram dar a resposta, mas conseguiram sinalizar as ilustrações que viam, a professora aproveitou a interação para pedir que uma das crianças fosse até a frente mostrar à professora o que ela achava que seria o nome da autora. A criança apontou para a figura que representava o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Essa figura não consta na imagem representada acima, mas constava na imagem reproduzida pela professora e indicada pela criança. É importante dizer que esta reconheceu uma escrita importante na página, embora não fosse o registro do nome da autora.

Após as tentativas das crianças, sem sucesso, a professora mostrou o nome da autora do livro na projeção de *slide* da capa do livro e foi sinalizando o nome da ilustradora do livro: SILVANA.

Depois disso, passou à primeira página da história que apresenta a figura de uma ZEBRA e, no topo da página, com o número 1, a descrição: ZEBRA ANDANDO... LEÃO SÓ ESPIANDO, como mostra a Figura 5.

Figura 5: Página inicial do livro “Come Come”



Fonte: Acervo da pesquisa (2014).

Observando a Figura 5, a professora perguntou aos alunos o que a zebra estava fazendo. Eles responderam em Libras com o sinal de ZEBRA e o numeral 1, entre outros sinais que não é possível identificar na filmagem devido à velocidade com que a câmera passou pelas crianças e retomou as imagens da professora, que seguiu contando a história. Após perguntar sobre o que a zebra tem na boca e não obter nenhuma resposta, respondeu em Libras e falando a palavra COMIDA. Em seguida, ela perguntou quantas zebras apareciam na página, e todos responderam com o número 1. A dinâmica foi a mesma para toda a história.

Na sequência, apareceu o LEÃO, e a professora perguntou o que ele estava fazendo. Assim foi indo até o final da história, conversando em Libras e em língua portuguesa a cada imagem da página do livro.

Quando a história acabou, a professora solicitou aos alunos que sinalizassem as ações de cada animal que havia aparecido na história. Os alunos precisavam informar quais animais apareceram na história e identificar a quantidade de animais de cada cena.

Para cumprir com o que foi proposto pela professora, alguns alunos foram convidados a ir à frente e mostrar aos colegas o que haviam entendido. Com a ajuda da professora, algumas respostas para as suas perguntas foram dadas. Terminada esta etapa, a atividade foi encerrada com a entrega das folhas fotocopiadas aos alunos, as mesmas que a professora havia comentado no início da aula. Essas folhas continham os sinais trabalhados na história para serem discutidos posteriormente com a professora regente em sala de aula.

Nessa atividade, identificamos uma experiência de letramento significado por processos visuais para surdos, como trazem Fernandes (2006), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017), onde a imagem, como instrumento sógnico, traz consigo a capacidade de fazer pensar, de atribuir significado, de modo que a linguagem verbal e o desenho estejam ligados de múltiplas maneiras; o desenho pode migrar para a escrita e formar um novo código, por exemplo (REILY; GIOSUELLI, 2017).

Essa atividade permite a transferência da língua de sinais para a língua portuguesa, pois está inserida em um sistema linguístico por meio de um gênero literário, priorizando o processamento cognitivo espacial, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006). A Libras se fez presente nessa atividade, embora tenha havido o uso da língua portuguesa. É bem provável que a professora tenha se valido da fala

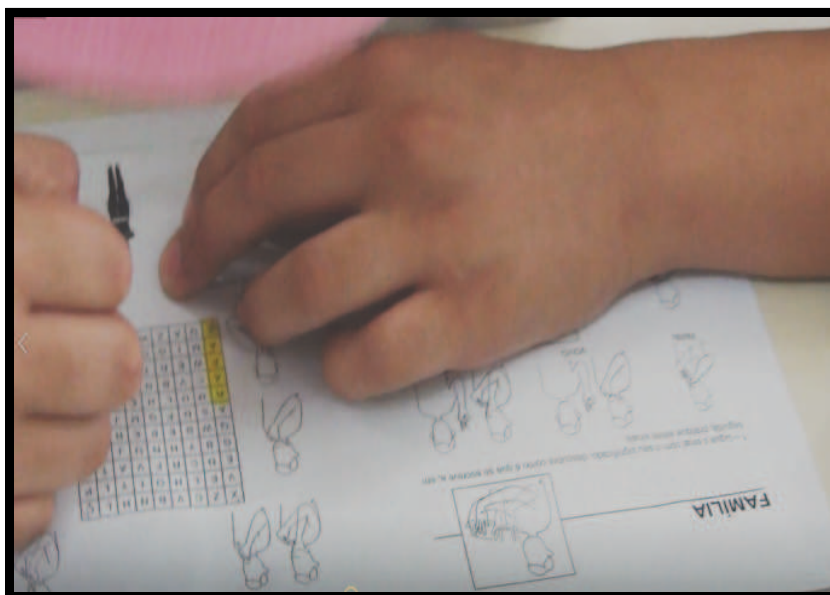
também, pois, como já foi dito, a equipe de pesquisa e outros visitantes ouvintes acompanharam a hora do conto.

Entendemos que a atividade oportunizou um investimento na leitura, o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo dos surdos, seguindo o que apontam como relevante Taveira e Rosado (2017) neste contexto de ensino. Não se identificaram momentos que levassem as crianças a desenvolverem estratégias para conversarem mais a partir da história, nem promoção de uma interação com os demais colegas. Se tais situações fossem identificadas, possivelmente, identificar-se-iam mais elementos para que o aluno pudesse, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 32), “[...] registrar as relações de significação que estabelece com o mundo [...]”, exercitar as inferências, trabalhar com associações, desenvolver as habilidades de discriminação visual e a exploração da comunicação espontânea, bem como a ampliação constante do vocabulário.

4.3 Aula do dia 18 de novembro de 2014

A aula iniciou com uma atividade em Libras em que os alunos deveriam sinalizar os nomes de planetas com que tinham trabalhado a partir do alfabeto datilológico. Esta atividade estava relacionada a uma atividade anterior para a confecção de livros sobre o tema. Não tivemos acesso ao conteúdo da história, pois esse trabalho foi feito em uma aula da qual não participamos. Em seguida, a professora entregou aos alunos uma folha fotocopiada com diferentes figuras de sinais em Libras sobre o tema Família e mais duas atividades em língua portuguesa, conforme ilustrado na Figura 6

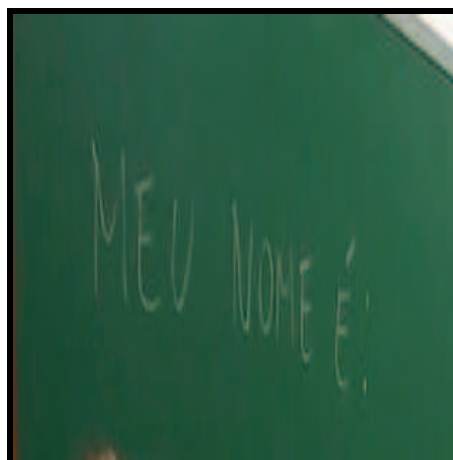
Figura 6: Atividade de caça-palavras e sinais sobre Família



Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

Após entregar a folha, a professora orientou os alunos a colocarem seus nomes na parte superior para a identificação pessoal. Ela fez uso da Libras, mas também escreveu no quadro verde “MEU NOME É:”, para auxiliar os alunos na compreensão de sua solicitação, como mostra a Figura 7.

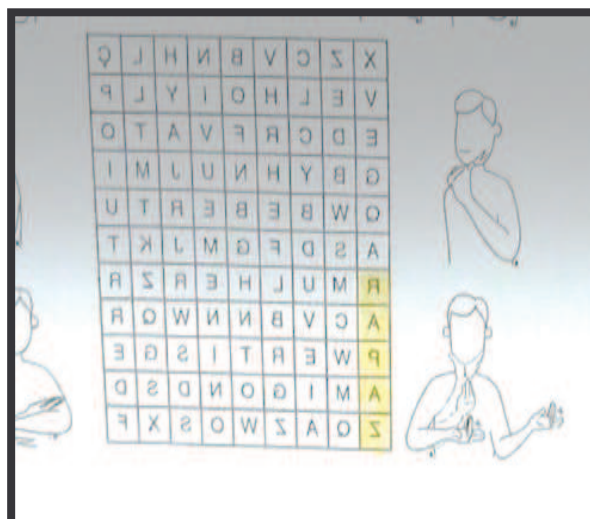
Figura 7: Registro de escrita da professora no quadro verde



Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

Após colocar os próprios nomes nas folhas de atividade, o próximo passo era fazer a correspondência entre as imagens dos sinais em Libras e as palavras escritas do caça-palavras, como ilustra a Figura 8.

Figura 8: Atividade de caça-palavras de um aluno

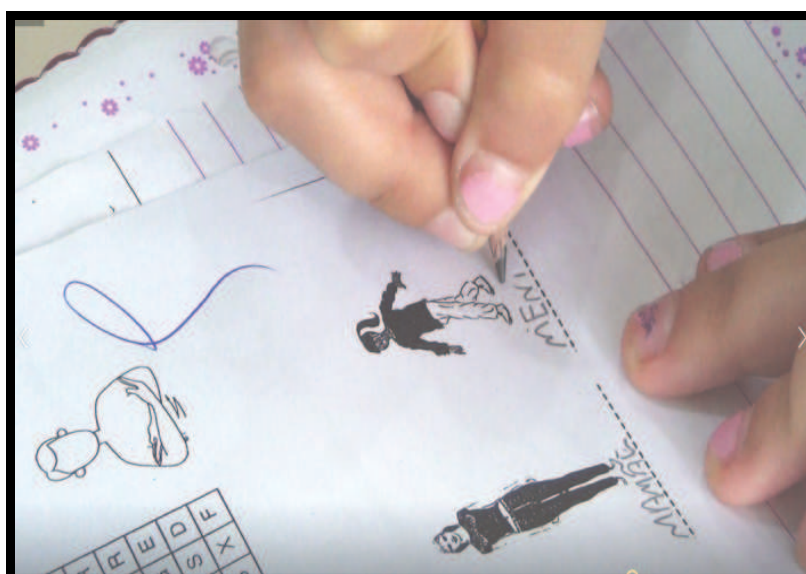


Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

Para facilitar a identificação das palavras escritas, a professora foi escrevendo as palavras correspondentes aos sinais em Libras no quadro verde. Além disso, a professora ia explicando a diferença na representação das palavras na Libras e em língua portuguesa, usando como exemplo as palavras 'mamãe' e 'menina'. Durante a explicação da atividade, a professora destacou que, na Libras, os sinais são formados considerando a locação do sinal, a configuração da mão e o movimento que as mãos fazem para formar sinais diferentes.

Após concluir a atividade de caça-palavras, a professora pediu que os alunos nomeassem as figuras que representavam os membros da família na forma escrita, fazendo uso de substantivos, como aparece representado na Figura 9.

Figura 9: Registro da palavra que corresponde à figura



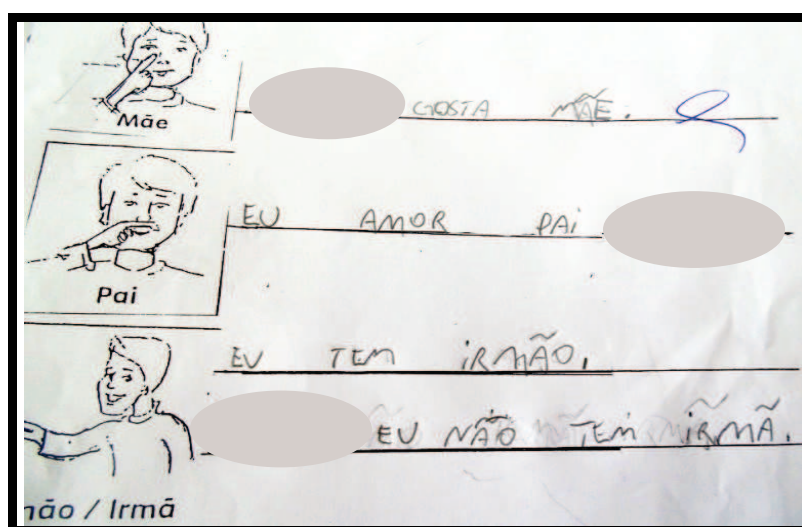
Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

Em relação à atividade de caça-palavras, observamos que parece haver uma reflexão sobre a língua de sinais e o português escrito. Neste caso, levam-se em conta as diferenças entre as línguas, como no momento em que o aluno precisa entender o sinal para encontrar a palavra no caça-palavras. Ao considerar a

explicação da professora sobre as diferenças de representação das palavras 'mamãe' e 'menina', remetemo-nos ao que Quadros e Schmiedt (2006) consideram como uma perspectiva contrastiva de ensino. Acompanhando Pereira (2015), podemos dizer que aqui são trazidas diferenças e semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária, mostrando o significado expresso nas duas línguas. Entendemos ainda que haveria a possibilidade da adoção de uma atividade que valorizasse o texto e não as palavras isoladas. Assim como anuncia Pereira (2014), busca-se, desta forma, a compreensão na leitura e não apenas a decodificação de palavras sem sentido.

Na continuidade da aula, os alunos ainda foram orientados a colar as folhas da tarefa no caderno. Em seguida, os alunos começaram uma nova atividade, com o objetivo de estruturar suas próprias frases em língua portuguesa. Em seguida, os alunos começaram a estruturar suas próprias frases, como mostra a Figura 10.

Figura 10: Proposta de elaboração de frases



Fonte: Acervo da pesquisa (2014)⁹

Nesta atividade, foi possível perceber aspectos de escrita diferentes dos aspectos da língua portuguesa, principalmente como mostram os registros dos verbos nas frases acima. Verifica-se, contudo, o uso de substantivos, verbos e

⁹ Os nomes próprios utilizados nas frases foram omitidos, via preenchimento no local correspondente ao registro da Figura 10.

pronomes pessoais e o advérbio de negação devidamente inserido em cada uma das frases.

Podemos afirmar que a atividade dessa aula privilegiou o reconhecimento das palavras em sua forma. Como diz Fernandes (2006), desse modo, é possível memorizar as palavras e seu registro, mas não se pode deixar de lado a compreensão. Essa atividade remete a um processo de leitura e possibilita o reconhecimento e a identificação da palavra em língua portuguesa, visando também à ampliação de vocabulário. Retomando Fernandes (2006), entendemos que a atividade poderia aprofundar mais aspectos linguísticos, solicitando, por exemplo, que a criança descrevesse a própria família em Libras e por escrito. Ao ler, o surdo tem a oportunidade, como diz Fernandes (2006, p. 14), de “[...] compreender, identificar um significado global, situando-o em determinada realidade social, fazendo parte de um determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem”. Logo, dificuldades de percepção de diferenças estruturais e/ou funcionais entre a Libras e a língua portuguesa podem ser sanadas, contribuindo, por exemplo, para que o uso da língua de sinais ofereça subsídios para a compreensão do texto escrito em português.

Retomando a proposta representada na Figura 10, observamos que as práticas de letramento significadas por processos visuais para os surdos, representados nas figuras de sinais de MÃE/PAI/IRMÃO/IRMÃ, visam a facilitar a leitura de imagens, como defendem Fernandes (2006), Lebedeff (2006) e Lacerda (2015). Mesmo assim, para cumprir esse papel, sugere-se de acordo com Lebedeff (2017), atividades¹⁰ desenvolvidas por meio do uso de gráficos, ou tabelas e mapas de histórias, bem como histórias em quadrinhos. Tais gêneros de texto, ao serem inseridos no processo de letramento, possibilitam aos alunos atribuir significado ao que veem e, assim, reconhecer a ligação existente entre a linguagem verbal e o desenho, como sugerem Reily e Giosuelli (2017).

Ainda de acordo com Lebedeff (2017), as atividades desenvolvidas com o apoio de gráficos possibilitam ao aluno (re)organizar e sistematizar as ideias a partir de um tópico central, por meio de estratégias visuais que as imagens oferecem. Além disso, facilita-se a interpretação dos textos e compreensão de forma mais clara. No caso dos mapas de histórias, pode-se auxiliar o aluno na análise ou escrita

¹⁰ As atividades desenvolvidas levando-se em conta as singularidades linguísticas dos surdos podem ser encontradas em detalhes no estudo de Lebedeff (2017, p. 234-236).

de uma narrativa, por exemplo, através dos diversos elementos recorrentes nas histórias, no processo de compreensão e produção das ideias do texto. Desse modo, o estudante poderá compreender a estratégia e as funções de cada elemento.

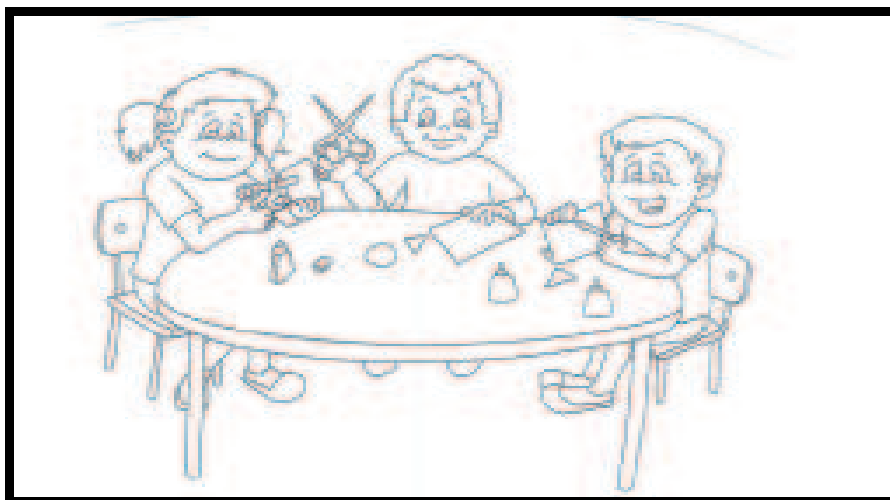
Passando para as histórias em quadrinhos, as HQs, Lebedeff (2017) traz à luz o fato de as histórias em quadrinhos serem poderosos recursos narrativos que podem promover a união de texto e desenho tornando mais claros conceitos que continuariam abstratos, se confinados unicamente a palavra. Vale dizer também que atividades que se referem apenas à estruturação frasal não evidenciam um conjunto de práticas de linguagem relacionadas ao uso de materiais escritos diversos. É necessário ofertar, como afirma Fernandes (2006), atividades que levem a uma aprendizagem de língua portuguesa escrita mais significativa para a os surdos. Dito de outra forma, uma atividade que possa promover a união de texto e desenhos, sugerida por Lebedeff (2017).

Os registros de escrita dos alunos apresentam construções frasais organizadas na ordem das palavras esperadas em uma oração de língua portuguesa escrita evidenciada na Figura 10, a exemplo de “EU AMOR PAI [...]” e em “EU NÃO TEM IRMÃO”. Vemos a presença do verbo na segunda sentença, embora não esteja conjugado de acordo com o sujeito. Isso mostra que a criança conhece a escrita da língua portuguesa, embora ainda precise se apropriar de conhecimentos relativos à conjugação verbal. A oportunidade de elaborar frases, refletindo sobre sua estrutura e sentido, indo ao encontro do que diz Fernandes (2003, 2013), proporciona aos alunos uma vivência rumo à aprendizagem de escrita.

4.4 Aula do dia 26 de novembro de 2014

Nesta aula foi registrada a primeira produção textual dos alunos como atividade de sala de aula. A professora propôs que produzissem uma história, baseada na figura inicial que aparecia no topo da folha fotocopiada, representada pela Figura 11.

Figura 11: Imagem para produção de texto



Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

A docente perguntou aos alunos em que a figura se assemelhava aos alunos da turma e pediu que se comparassem às crianças do desenho. Em seguida, ela explicou que a atividade deveria ser realizada individualmente, mas poderiam consultar as figuras e letras disponibilizadas na parede da sala de aula e coladas abaixo do quadro verde da sala de aula como mostra a Figura 12.

Figura 12: Material de consulta para escrita dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2014)

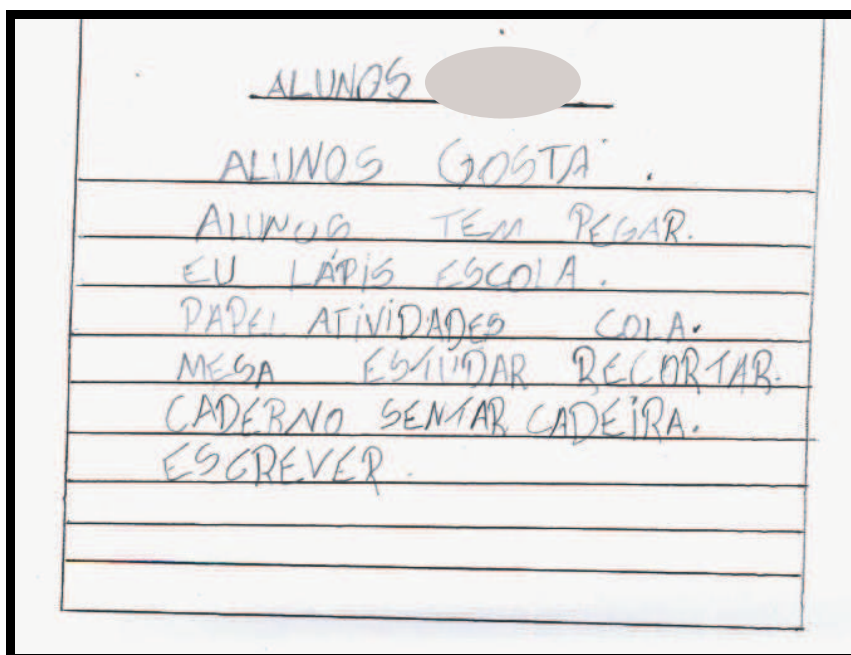
Em Libras, a professora pediu que os alunos sinalizassem o que observaram no desenho. Eles sinalizaram CRIANÇA, QUADRO, MESA, TESOURA, APAGAR, ESCREVER E SENTAR, praticamente as mesmas palavras mostradas na Figura 12.

O primeiro desenho, da esquerda para a direita, mostra uma criança sentada frente a uma escrivaninha, representando o verbo 'ESCREVER'. O segundo desenho, ou o desenho central, traz uma criança junto a uma mesa cheia de objetos, possivelmente alimentos, para caracterizar o verbo 'GOSTAR'. Por fim, o terceiro desenho, caracterizou o verbo 'ESTUDAR', a partir de três crianças sentadas lado a lado, em cadeiras próximas a classes de sala de aula. Outros três desenhos representam os verbos PEGAR, RECORTAR e SENTAR.

Então, os alunos iam escrevendo e consultando as informações afixadas.

Como resultado das atividades de produção escrita, destacamos uma das produções ilustrada pela Figura 13.

Figura 13: Produção escrita de um dos alunos da turma



Fonte: Acervo da pesquisa (2014).

A produção textual representada pela Figura 13 revela que há conhecimento do registro e da estrutura da língua portuguesa escrita, ainda que haja diferenças. A criança faz uso de verbos, embora alguns estejam no infinitivo, e evidencia o padrão

frasal da língua alvo. Percebe-se também que o uso dos substantivos é predominante. O texto não se mostra coeso, pois são registradas informações que não se articulam como um todo, mas é possível compreender as ideias presentes em cada linha e a sua relação com os registros disponibilizados para consulta.

Entendemos que o desenho utilizado para introduzir a atividade de produção textual escrita, representado na Figura 11, está intimamente ligado ao processo de leitura de imagens, como dizem Reily e Giosuelli (2017). Neste caso, tem-se como objetivo dar à criança a oportunidade de selecionar imagens significativas no intuito de dar sentido ao mundo. Isso fica evidente nas estruturas sintáticas da Figura 13, nas quais as crianças tentam significar na escrita o que percebem nas imagens da Figura 11. Nessas estruturas sintáticas, pode-se perceber que muito do que foi escrito é oriundo do que é visto nas imagens e palavras representadas na figura 12. Reily e Giosuelli (2017) afirmam que a representação de significado pelo desenho nem sempre fará parte da constituição cultural da criança.

Dessa forma, os desenhos só poderão auxiliar na compreensão do significado, quando o processo de aprendizagem da escrita do português não for associado ao modo como se ensina os ouvintes a ler e escrever, como enfatiza Fernandes (2006), logo, são necessárias, mais práticas de ensino que oportunizem reflexões sobre a compreensão e identificação de um significado global do texto em língua portuguesa, bem como situar diferentes realidades sociais dentro de um determinado gênero para que o surdo possa atribuir relações e efeitos de sentido ao que lê e posteriormente escreve.

Ainda assim, é preciso avançar da fase inicial da aprendizagem do português, como trazem Quadros e Schmieidt (2006), superando dificuldades ortográficas, o uso inadequado de flexões, além da ordenação sujeito-verbo.

Cabe dizer que a exposição a textos na língua portuguesa, interpretados na língua de sinais, como traz Pereira (2014), podem auxiliar o aluno a atribuir sentido ao que lê e produzir sentido ao que escreve, utilizando-se de conhecimento de mundo fornecida pela Libras. Isso é possível quando, por exemplo, se permite a discussão de qualquer assunto numa língua que é acessível aos alunos surdos.

Considerando os dados das análises das atividades, cabe dizer que observamos também um predomínio de atividades de vocabulário, ortografia e leitura que aparecem com frequência, mas ficam em segundo plano as atividades de produção textual. A escrita e análise de aspectos linguísticos da língua portuguesa

como identificação de verbos nas construções frasais, identificação e separação em sílabas, identificação de palavras em textos e atividades de leitura são as principais formas de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita utilizadas com os alunos em sala de aula. As atividades lúdicas também foram contempladas nas aulas com brincadeiras e um jogo de quebra-cabeças mediados por uma comunicação feita por meio da Libras e Língua portuguesa na modalidade oral pela professora. Essa variação entre as duas formas de comunicação, segundo a professora regente, servia para a compreensão da criança ouvinte na orientação para as atividades.

Com base no que foi descrito sobre as aulas e as atividades, pode-se depreender que as atividades de uso de materiais escritos estão presentes, mas não são utilizadas como modelo de escrita para os alunos, ou seja, predominam as atividades que visam ao uso e ampliação do vocabulário, da ortografia da língua portuguesa. Embora haja uma análise de atividade de produção textual nesta dissertação, cabe dizer que este tipo de atividade ocorreu apenas em uma das aulas entre todas as outras registradas. Logo, entendemos que as atividades de sala de aula precisam valorizar o conteúdo da escrita dos alunos. Por mais que a escrita pareça inadequada, ou não esteja redigida da maneira convencional, como Fernandes (2013) aponta, a escrita dos alunos surdos precisa ser considerada para que se possam identificar como vem acontecendo a aprendizagem sem priorizar apenas características internas da língua. As observações feitas em sala de aula e registros de imagens utilizados para a obtenção dos dados evidenciam o contato com materiais escritos em trabalhos com notícias de jornal de um projeto Multidisciplinar da escola em que se priorizavam a literatura infantil e gêneros diversos. Apesar dos esforços e avanços percebidos neste contexto de ensino e, diante dos resultados apresentados, os alunos surdos estão tendo acesso a atividades de língua escrita tradicionais, que ao serem adaptadas para os alunos surdos, mantiveram as características de ensino observadas em contextos linguísticos destinados a ouvintes, com foco no ensino da ortografia e do vocabulário em detrimento da leitura de diferentes materiais escritos, por exemplo .

Uma compreensão de ensino com base no letramento, defendida por Fernandes (2006), Lebedeff (2017), entre outros, que estejam pautadas na singularidade, identidades plurais e multiplicidade, possibilita a criação e

desenvolvimento de atividades de escrita mais adequadas a este contexto de ensino. Assim, para a instauração de atividades baseadas no letramento, é preciso considerar a textualização com o estabelecimento de relações e progressão de temas e ideias para a construção da compreensão do que é lido ou escrito. A fim de se alcançar a significação, como afirma Rojo (2009), no contexto de ouvintes, os textos devem ser adequados à situação de produção e a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, atingindo o ensino/aprendizagem de escrita. Dessa forma, é preciso organizar as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) de forma a atribuir coerência e coesão, sem deixar de fora outros textos e outros discursos sobre os mesmos temas para com eles concordar, discordar ou dialogar. Trazendo para a realidade dos surdos, assume-se que, para buscar a significação na condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico, é preciso que o ensino de leitura e de escrita esteja pautado no letramento como um conjunto de práticas sociais. Nesse sentido, de acordo com Lacerda (2015), Karnopp (2005), Lebedeff (2017), Gesueli (2012) e Giordani (2012), são necessárias propostas de aprendizagem que não priorizem a oralidade. Ainda assim, para Fernandes (2006), é preciso utilizar textos que apresentem pistas imagéticas e textuais e apresentem uma experiência visual para criar o ambiente, que, segundo Brasil (2014, p. 14), se constitui de “[...] significante, significados, valores, estilos, atitudes e práticas”.

Cabe esclarecer que as atividades baseadas em marcas linguísticas formais também são importantes, segundo Quadros e Schmiedt (2006), pois permitem aos aprendizes a capacidade de classificar e conhecer a língua. Para Andrade (2012), contudo, precisa-se de ações que também contemplem as habilidades de expressão e compreensão, buscando a reflexão sobre as diferentes formas de discurso.

Diante desses resultados, na próxima seção, destacamos as constatações obtidas com base nas análises realizadas nas atividades de língua portuguesa escrita investigada, a fim de que possamos apresentar nossas considerações finais para esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, a presente dissertação refletiu sobre atividades de língua portuguesa escrita para crianças surdas matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, que atende alunos surdos e está localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Dos objetivos previstos, em linhas gerais, podemos dizer que a língua portuguesa é a língua visada nas práticas que priorizam as atividades de vocabulário, guiadas por uma concepção de currículo pautada em teorias tradicionais (DAL'IGNA, 2007). Entendemos que essas práticas ocorrem devido ao tipo de suporte teórico e de políticas públicas existentes nesse contexto de ensino. As reflexões a partir de normatizações e regulamentações vigentes não consideram práticas escolares ou Parâmetros Curriculares específicos para surdos. Muito do que se vê nas atividades analisadas são tentativas de adaptação do material disponibilizado para os ouvintes.

Constatamos, ainda, que os Parâmetros Curriculares e as políticas públicas disponíveis e vigentes não oferecem suporte ao desenvolvimento e a criação de atividades de língua escrita para surdos. Observamos que são as escolas que decidem e acolhem os tipos de práticas de ensino, de acordo com o seu próprio entendimento. Assim, cada realidade escolar poderá apresentar metodologias diferentes para um público com necessidades pedagógicas diferentes. Como as políticas públicas não dialogam com as ofertas de ensino disponibilizadas e nem com o currículo destinado a este público em específico, também não delimitam as diferenças que cada contexto apresenta nas realidades escolares que podem disponibilizar a mesma oferta de ensino, mas com uma realidade diferente. Consequentemente, os professores e profissionais da educação não têm definidos parâmetros claros sobre o tipo de ensino que precisa ser instaurado nesta ou aquela realidade. Também identificamos a necessidade de uma preocupação maior sobre a organização dos espaços onde as crianças serão matriculadas (espaço físico) e o tipo de abordagem de ensino de surdos para atender as demandas desse público.

É necessário que as práticas com atividades de escrita ocorram considerando gêneros variados. Defende-se um processo de ensino com base no letramento, em que a leitura da criança surda ocorra por um percurso que, inserido num contexto

determinado de letramento, pode oportunizar maior compreensão da leitura e escrita dos surdos na língua portuguesa, como nos traz Fernandes (2006).

Entendemos que o uso de uma posição produtiva de abordagem de ensino, como Travaglia (1996) nos traz para o ensino de língua portuguesa para ouvintes, também pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos surdos, assim como defende Fernandes (2006), visando a estabelecer relações com a escrita, de forma a potencializar a aprendizagem considerando o aumento do conhecimento sobre os usos e recursos da língua. Não obstante, consideramos a possibilidade de uma abordagem de ensino que esteja focada na produção e construção de textos, privilegiando os efeitos de sentido dos elementos e fatos linguísticos que, de acordo com Travaglia (1996) e Brasil (1997), levam os alunos a entenderem e a explicarem as escolhas que fazem ao produzirem um texto, ampliando a competência discursiva.

Para Fernandes (2006, 2013) e Didó (2012), o ensino de surdos precisa de processos pedagógicos que considerem situações de interação voltada ao meio social no qual o aprendiz estiver inserido. Conforme traz Lebedeff (2017), é preciso realizar práticas de ensino que podem ser lidas e interpretadas como um texto.

Por fim, reforçamos a necessidade de um maior investimento em atividades de leitura, tendo em vista o acesso a diferentes mensagens escritas e diferentes gêneros discursivos, com materiais sensoriais capazes de contextualizar conceitos e significados. Isso contribui para que o surdo possa desenvolver a escrita da língua portuguesa, reconhecendo e utilizando os aspectos gramaticais, de maneira condizente com a situação comunicativa em que estiver inserido, como reforçam Quadros e Schmiedt (2006).

Fica evidente o empenho de todos os professores envolvidos para a construção de uma realidade de ensino condizente com o contexto no qual atuam. Contudo, considera-se essencial que novos caminhos sejam (re)pensados para que novos objetivos de ensino sejam alcançados no ensino de língua escrita para os surdos.

A partir desses apontamentos, entendemos que o tema não se esgota por aqui, necessitando de outros olhares. Acreditamos que a aprendizagem de língua portuguesa escrita dos surdos, as experiências dos profissionais que atuam na educação e ensino dos surdos continuam sendo excelentes fontes de pesquisa.

Percebe-se que, embora a Libras permita aos alunos estabelecerem interações sociais, eles ainda precisam conviver com a existência de uma normativa homogeneizadora que elege como centrais as marcas linguísticas formais do português. Estas aparecem de forma isolada em propostas de codificação e decodificação de palavras relacionadas aos fonemas e grafemas, estruturas que remetem ao som, como nos traz Giordani (2012), diferente do que a oferta bilíngue de ensino aos seus alunos surdos prevê na Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/05.

Fica evidente destacar que não esgotamos o assunto neste estudo e que ainda é preciso aprofundar temas relacionados ao tipo de trabalho que os professores vêm realizando e quais desafios eles ainda precisam superar. Também é necessário verificar se atividades de escrita que privilegiem a experiência visual dos surdos, como as sugeridas por Lebedeff (2017), contribuem nas atividades de língua portuguesa com surdos. Em estudo futuro, gostaríamos de desenvolver tais atividades e verificar seus resultados.

Torna-se ainda necessário o reconhecimento e entendimento da importância das práticas de atividades bilíngues em sala de aula que façam uso dos gêneros discursivos para priorizar o trabalho com a escrita de língua portuguesa para surdos. Tais práticas devem considerar as singularidades das aprendizagens e levar em conta os desafios de como trabalhar com aspectos no cotidiano da sala de aula.

Cabe destacar que também é preciso conhecer as condições linguísticas dos estudantes, a fim de que se (re)conheçam as necessidades reais e urgentes das diferentes realidades de ensino para contribuir da forma mais adequada. Esperamos que, também com esta dissertação, possamos seguir (re)pensando o ensino bilíngue de surdos, em busca de resultados sempre significativos nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maly Magalhães Freitas de. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, 2012. Disponível em: < https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2017.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS SURDOS: A LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p.491-512, nov. 2012.

BAKER, Colin. **Bilingual education and bilingualism: foundations of bilingual education and biligualism**. 4. ed. Buffalo: Multilingual Matters, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic Aspects of Science. **Philosophy Of Science**, [s.l.], v. 2, n. 4, p.499-517, out. 1935. University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.1086/286392>.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação . Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> > acesso 01 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais-libras e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL. Decreto 7387 de 9 de Dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Decreto%207387%20-%202010.pdf> > acesso em: 07 set. 2018.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASÍLIA, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1997.
BRASIL. Constituição (1988). Artigo nº 5, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório Sobre A Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**: do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. BRASÍLIA, DF. fev. 2014b. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina Lofrese. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; SUTTON, Valerie; WÖHRMANN, Stefan. Recursos metalinguísticos na educação bilíngue libras- português do surdo: como ler-escrever

a articulação visível dos sinais da Libras via Sign Writing e das palavras do português via SpeechWriting promovendo leitura orofacial e leitura-escrita alfabéticas. In: CAPOVILLA, Fernando César (Org.). **Transtornos de aprendizagem 2, da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 206-285.

CHIELLA, Vania Elizabeth. Libras e cultura surda em foco: reflexões sobre identidades culturais. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & libras**. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. p. 101-109.

CHIELLA, Vania Elizabeth. **Mosaico da escola de surdos**: fragmentos da educação bilíngue. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

CICCONI, Marta. Comunicação Total – introdução, estratégias: a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COLLODI, Carlo. As aventuras de Pinóquio. Itaipava: Petrópolis, 2015. Disponível em < <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/pinoquio-html5.m4v>> Acesso em: 04 jun. 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/ exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia (Org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas, RS: Editora ULBRA, 2007. p.35-47.

DIDÓ, Andréia Guliemin. **Pareceres descritivos de alunos surdos**: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, (UNISINOS), São Leopoldo, 2012. Disponível em: < <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4211/andreiadido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

DUFFY, J. Trey. **Ten Reasons for Allowing Deaf Children Exposure to American Sign Language**. [S L]: Eric, 1987. 12 p. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=early+ASL&ff1=pubOpinion+Papers&ff2=subAmerican+Sign+Language&ff3=autDuffy,+J.+Trey&id=ED296489>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
ERIKSSON, P. The history of deaf people. Suécia: Tryckmakarna, Örebro AB, 1998.

FASOLD, Ralph W. **The Sociolinguistics of Language**. [s L]: Blackwell, 1990. 342 p.

FELIPE, Tanya Amara. Bilinguismo e Educação bilíngue. **Forum**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25/26, p.7-22, jun. 2001.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf>. Acesso em 28 abril. 2018.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da . Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>> Acesso em: 05 ago 2018.

FRONZA, Catia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo/RS. Ed. UNISINOS, 2012. (47- 62).

GESUELI; Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI; Ana Claudia Balieiro. MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. GIORDANI, Liliane Ferrari. Educação de surdos: práticas de letramento e de significação. In: LOPES; Maura Corcini (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo/RS. Ed. UNISINOS, 2012a, p. 63 -76.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de Gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; Dorotea Frank Kersch. (Org.). **Caminhos da Construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-37.

GUEDES, Betina da Silva. **Educação de surdos**: Percursos históricos. In: LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo/RS. Ed. UNISINOS, 2012. (6- 14).

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal Of Multilingual And Multicultural Development**, [s.l.], v. 6, n. 6, p.467-477, jan. 1985. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1985.9994221?journalCode=mmm20>. Acesso em 29 nov. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 225-232.

KLIMA, Eduard; BELLUGI, Ursulla. **The signs of Language**. Massachusetts: University Press, 1979.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; ALMEIDA, Djair Lázaro de. O Ensino do Português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p.30-57, set. 2015.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the Deaf-World. Califórnia**. California: Dawnsign Press, 1996.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; **O povo do olho**: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al., (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 68-90.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulália. **Letramento bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-25.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. 2004. 263 f. Tese (Doutorado) – Programa de estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUCSP), São Paulo, 2004. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13914>>. Acesso em: 01 set. 2018.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, Maura Corcini. **LOPES, Maura Corcini** (Org.). Cultura Surda & Libras. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. p. 131-139.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sígnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, Carlos et al. (Org.) **Educação e exclusão**: Abordagens sócioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 58-74, 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção De Modelos Didáticos De Gêneros: Aportes E Questionamentos Para O Ensino De Gêneros. **Unisul**, Tubarão, v. 6, n. 3, p.547-573, 2006. Disponível em:< http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370> Acesso em:26 dez. 2017.

MARCHESI, Alvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**: perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1991.

MUCK, Gisele Farias. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2009. Disponível em: <

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2584/GiseleMuckLinguisticaAplicada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MÜLLER, Janete Ines. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016. Disponível em: <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149088/001004823.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. **Análise de atividades de Alfabetização de estudantes surdos**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, 2015. Disponível em <
<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/21.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a língua Portuguesa**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009. Disponível em: <
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11066/1/Tese%20Thereza%20Oliveira1.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

OLIVEIRA, Alexandra Ohana Andreatta de. Projetos como metodologia de língua inglesa para surdos. 2018.103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês da S.; OLIVEIRA, Priscila Roberta Gaspar de. NAKASATO, Ricardo. V.; **Libras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Ines, 2000. p. 95 – 100.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: Fde, 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 43, n. , p.239-263, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <
<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/13/26>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino do Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba,UFPR, v. Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: ,
<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PINTO, Jorge; COELHO, Orquidea. O Sign Writing enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al., (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 68-90.

PROGRAMA JORNAL NA SALA DE AULA. Jornal NH. Novo Hamburgo, [2017?]. Disponível em: < <http://jornalnasaladeaula.com.br/sobre/escolasparticipantes.html> > . Acesso em: 13 nov. 2017.

QUADROS, Ronice de Müller. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128 p.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: Mec/SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/ATENDIMENTO_AO_ALUNO_ESPECIAL/leitura_5.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

QUADROS, Ronice de Müller; CRUZ, Carina Rabello. Língua de sinais - instrumentos de avaliação. Porto Alegre: ARTMED, 2011. 159 p.
REILY, Lucia; GIOSUELLI, Zilda. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 139-158.
ROJO, Roxane. Letramento(s): Práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. 6. p. 95-121.

SANTOS, Eli Ribeiro. O ensino de língua portuguesa para Surdos: Uma análise de materiais didáticos. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2012a, Uberlândia. **SIELP**. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_103.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PORTUGUÊS POR SURDOS: SINGULARIDADES E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS. **Inventário Universidade Federal da Bahia. Online**, Bahia, v. 8, n. 1, p.1-16, jan. 2011. Disponível em: <[http://www.inventario.ufba.br/08/O processo de aprendizagem corrigido.pdf](http://www.inventario.ufba.br/08/O%20processo%20de%20aprendizagem%20corrigido.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SANTOS, Katia Regina de Oliveira Rios Pereira. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: Eulália Fernandes (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012b, p. 51-64.

SCHLESINGER, Hilde; MEADOW, Kendall. The acquisition of bimodal language. In: SCHLESINGER, Namir Lila (Org.). **Sign Language of the deaf**. Nova York: Academic Press, 1978. p. 52-97.

SERCUNDES, Maria Madalena. Ensinando a escrever. In: CHIAPINNI, Ligia (Org.). **Aprender a ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97

SIGNORINI, Ines. **Investigando a relação Oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A Construção De Sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, Magda. O que é Letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 15-25. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SPERB, Carolina Comerlato. O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos. 2012.136f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

STOKOE, Willian C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960. TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 17-47.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.