

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

ALINE MORAES ALBERTO

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS: UMA  
ANÁLISE DE MATERIAIS NORTEADORES PARA PROFESSORES  
DISPONIBILIZADOS PELO MEC**

Porto Alegre  
2018

ALINE MORAES ALBERTO

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS: UMA  
ANÁLISE DE MATERIAIS NORTEADORES PARA PROFESSORES  
DISPONIBILIZADOS PELO MEC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Licenciada em Letras pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lia Schulz

Porto Alegre

2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Alberto, Aline Moraes

Ensino de Português como Língua Adicional para surdos: uma análise de materiais norteadores disponibilizados pelo MEC / Aline Moraes Alberto. -- 2018.

90 f.

Orientadora: Lia Schulz.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Português como Língua Adicional. 2. Surdez. 3. Bilinguismo. 4. Material didático. 5. Formação docente. I. Schulz, Lia, orient. II. Título.



### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data 24/01/2018, às 9h horas, na Sala Aud. LUFT do prédio  
\_\_\_\_\_ do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi  
realizada a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso pelo (a) **aluno (a)**

Almeida Moraes Alberto Cartão \_\_\_\_\_

Intitulado Ensino de Português como Língua Adicional  
para surdos: uma análise de materiais norteadores  
para professores disponibilizados pelo MEC.

A Comissão Examinadora, constituída pelos professores

- Carina Rebelo Cruz Instituição UFRGS
- Alexandra Jacqueline Vieira Instituição UFRGS
- Gabriela da S. Bulla Instituição UFRGS

sob a presidência do(a) **orientador(a)**

Lia Schmitz

foi atribuído neste ato o **CONCEITO FINAL** A. Por ser expressão da verdade,  
lavra-se a presente ATA, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Carina Rebelo Cruz Alexandra J. Vieira  
Gabriela S. Bulla Lia Schmitz

Em memória de Leda Torres de Moraes, pela herança de amor à docência que hoje habita em mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, apesar de clichê, cabe agradecer aos meus pais, Tânia e Regis, que sempre estiveram presentes, colocando eu e meu irmão em primeiro lugar. Sem medir amor, apoio e esforços sempre fizeram de tudo para que existisse uma rede de apoio para a continuação dos meus estudos. Agradecer por isso nunca seria suficiente.

Ao meu irmão, Rodrigo, agradeço por tantas vezes ter sido meu primeiro exemplo de afeto, de amizade ou simplesmente um modelo a seguir na vida e por me mostrar as possibilidades que a universidade pode oferecer na constituição de quem somos - e depois que é possível desconstruir todas elas.

Aos três sou só agradecimentos. Se hoje esse trabalho representa uma conquista, ele se deve muito a ter vocês perto de mim. Obrigada por todo o amor, obrigada por existirem.

Às pessoas queridas que a graduação em letras me proporcionou conhecer ao longo desses anos, em especial à Natália Nodari e à Raphaela Machado, cujas conversas pelos corredores em manhãs frias me fazem falta sempre. Embora seja impossível listar, guardo com afeto a lembrança de todos aqueles que ajudaram a tornar essa conquista possível. Cabe também agradecer às amigas que chegaram no final desses longos anos. Em especial à Caroline Caminha, pela sincronicidade recém descoberta, e também à Caroline Freitas e à Giovanna Lyra, pois as angústias que vieram junto com o fim se tornaram muito mais suportáveis por ter com quem desabafar e compartilhar neste último semestre.

Às amigas que a vida me deu e que, mesmo fora do curso de letras, vibram a cada conquista acadêmica minha, em especial, Cecília Péres, Laura Barcellos, Letícia Ribas, Mayra Cardoso e Rafaela Gindri: não podia deixar de agradecer por vocês serem como e quem vocês são.

À universidade pública, por toda educação gratuita e de qualidade que recebi, desde a mais tenra idade no Colégio de Aplicação da UFRGS. Em tempos tenebrosos de cortes e sucateamentos como os que vivemos, cabe ter seu valor reconhecido em minha formação profissional – pois, se existe uma responsável, integralmente, por toda a minha escolarização e pelo ser humano crítico que me formei, é ela.

Cabe dizer que durante toda minha educação básica, jamais pensei cursar uma licenciatura. Confesso que me tornei professora não só pelo amor às linguagens e à literatura; mas sim por ter tido uma educação pública de excelência e bons exemplos a quem me inspirar. Por isso, também, dedico um agradecimento especial a todos os professores que tive: aos que se formaram junto comigo; aos que, mesmo sem saber, me guiaram rumo ao e durante

o curso de Letras; aos bons exemplos que a graduação pode me oferecer. Todos vocês deixaram marcas na docente que sou, na que fui e, principalmente, e na que um dia sonho em ser.

À minha orientadora, Lia Schulz por, mesmo sem ter sido minha professora no curso de Letras, com carinho e receptividade, receber a mim e às minhas inquietações para desenvolver essa pesquisa. Muito obrigada pela dedicação atenciosa na orientação deste trabalho – dividindo comigo seus conhecimentos frente às minhas dúvidas e também seus ternos sorrisos. Um dia quero ser uma professora e uma pessoa tão incrível quanto tu és.

À Luiza Milano, por ter sido a mestre que primeiro ouviu minhas inquietações sobre a área da surdez, apontando alguns primeiros caminhos e abrindo possibilidades para os estudos que eu almejava realizar.

Agradeço também à Gabriela Bulla por, como Coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, abrir as portas para que durante a graduação fosse possível a mim e a demais estudantes ter uma experiência tão riquíssima junto a este projeto de extensão. Além disso, agradeço pelo trabalho de difusão quanto ao ensino de línguas adicionais na universidade: jamais imaginaria que as discussões promovidas pela disciplina eletiva de Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional pudessem dar frutos que suscitassem questionamentos materializados, por fim, nesse estudo. Mais uma vez, obrigada por compartilhar estes conhecimentos comigo. Sobre minha vivência no PPE, obrigada às colegas de trabalho, em especial à Bárbara Machado, Bruna Oliveira e Gabrielle Sirianni por serem responsáveis por parte das intensas trocas estabelecidas em meu primeiro contato com o ensino de não falantes de português. Dizer obrigada é o mínimo que eu poderia.

À Rita de Cássia Cavalcante, *oh captain, my captain!* Conseguir dizer em palavras todo o meu agradecimento por me conduzir nos caminhos da vida e das Letras não é uma tarefa fácil. Resumo em agradecer por me mostrar que, como bem nos ensina Sociedade dos Poetas Mortos, poesia, beleza, romance e amor são as coisas pelas quais vale a pena viver.

Por fim, dedico este trabalho à Leda Torres de Moraes (*in memoriam*), minha avó, que tinha muito orgulho das conquistas dos netos e, nesta ocasião, estaria honrada por ver formar uma professora, tal como ela era.

*“Se nós criamos as línguas, as línguas também nos criam a nós.”*

(José Eduardo Agualusa)



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de materiais norteadores disponibilizados para professores pelo Ministério da Educação (MEC) voltados ao ensino de Português como Língua Adicional para surdos. Existe, no cenário educacional para surdos, um *déficit* quanto à produção e publicação de materiais didáticos para este fim, além do fato da maioria das obras existentes não estarem ao alcance todos os professores de maneira expressiva. Disponíveis em domínio público, pressupondo uma perspectiva de ensino bilíngue, em que o ensino da Língua Portuguesa seria adicional ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), foram selecionadas para análise as obras “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” de Quadros e Schmiedt (2009) e “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*”, volumes 1 e 2, de Salles et al. (2004), por serem as que dão conta de suprir a lacuna dos educadores que se deparam com o contexto da surdez na sala de aula, dada a facilidade de acesso. Baseado em um referencial teórico que compreende uma prática de ensino calcada em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), pelo texto entendido como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de aprendizado linguístico (GERALDI, 1993) e também como um organizador dos planos de estudos e das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula (SIMÕES et al., 2009), bem como pela concepção da linguagem como modo de ação no mundo (CLARK, 2000), entre outros, buscou-se fazer uma análise das atividades compiladas nas obras considerando os seguintes critérios: (a) Uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa; (b) Presença de tarefas de leitura; (c) Presença de tarefas de produção escrita; (d) Supervalorização do léxico isolado; e (e) Uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa. Ademais, buscou-se averiguar se as concepções teóricas defendidas pelas autoras em suas obras estavam de acordo com o que elas postulavam nestas atividades, utilizando-se de exemplos para fundamentar o exposto. Ao explicitar os pontos abordados na análise, destacou-se a necessidade de maiores discussões sobre o ensino de Português como Língua Adicional, especificamente com relação ao contexto de alunos surdos, bem como a formação continuada docente, focalizando na preparação de materiais didáticos e de práticas pedagógicas voltadas para esse público discente.

**Palavras-chave:** Português como Língua Adicional para surdos. Bilinguismo. Material Didático.

## ABSTRACT

The aim of the present paper is to present an analysis of the material made available by the Ministry of Education (MEC) to teachers of Portuguese as an Additional Language for Deaf Students. In regard to deaf education, there is a deficit in the production and publication of textbooks; moreover, most books that have been published are not available to all teachers in an expressive way. There are, however, a couple of outstanding books that make up for the lack of material to help teachers who face the context of deafness in the classroom: *“Ideias para ensinar português para alunos surdos”*, by Quadros & Schmeidt (2009) and *“Portuguese Teaching for the Deaf: Paths to Pedagogical Practice”*, vol. 1 and 2, by Salles et al. (2004), are available in the public domain and assume the perspective of bilingual teaching—in which Portuguese teaching would be additional to the sign language teaching. Based on a theoretical background that includes a teaching practice built on speech genres (BAKHTIN, 2000); the understood as the starting point (and finishing line) of the entire process of language learning (GERALDI, 1993) and also as an organizer of study plans and capabilities to be developed in the classroom (SIMÕES et al., 2009), and the conception of language as a way to act in the world (CLARK, 2000), among others, this paper aimed at analyzing the activities compiled in such works considering the following criteria: a) use of text as the central task for Portuguese teaching; b) presence of reading tasks; (c) presence of writing tasks; (d) overvaluation of lexicon, and (e) use of Brazilian sign language (Libras) as the language of instruction for Portuguese to be understood. Furthermore, we intended to ascertain if the theoretical conceptions held by the authors of the aforementioned works agreed with what they proposed in such tasks and provide examples to illustrate the cases. In explaining the points addressed in the analysis, the need for further discussions on the teaching of Portuguese as an Additional Language was emphasized, specifically regarding the context of deaf students and a continuous teacher training focused on the preparation of teaching material and pedagogical practices directed to this particular group of students.

**Key-words:** Portuguese as an Additional Language for the deaf; Bilingualism. Teaching material.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Função da escola no ensino de Línguas Adicionais .....	25
Figura 2: Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino .....	32
Figura 3: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita” .....	54
Figura 4: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita” .....	57
Figura 5: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita” .....	58
Figura 6: Fragmento da Atividade “Trabalhando com Vivências” .....	61
Figura 7: Fragmento da Atividade “Trabalhando com saco surpresa” .....	64
Figura 8: Fragmento de atividade envolvendo coesão, referência e relações de significado... ..	71
Figura 9: Fragmento de atividade envolvendo descrição semântica da preposição por .....	74
Figura 10: Fragmento de atividade envolvendo estruturas de posse em português .....	76
Figura 11: Fragmento de atividade envolvendo estrutura do sintagma nominal .....	79
Figura 12: Fragmento de atividade envolvendo as diferenças de estrutura do sintagma nominal em português e em Libras .....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” .....	52
Tabela 2: Análise das atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” quanto ao uso do texto como centro no o ensino de Língua Portuguesa.....	53
Tabela 3: Análise das atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” quanto à presença de tarefas de leitura” .....	54
Tabela 4: Análise das atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” quanto à presença de produção escrita.....	60
Tabela 5: Análise das atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” quanto à supervalorização do léxico isolado .....	63
Tabela 6: Análise das atividades presentes em “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ” quanto ao uso de Libras como instrução para compreender da Língua Portuguesa...	66
Tabela 7: Divisões propostas por Salles et al. (2002) quanto a uma divisão de conteúdos em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ”.....	68
Tabela 8: Análise das atividades presentes em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ” quanto ao uso do texto como centro no ensino de Língua Portuguesa.....	69
Tabela 9: Análise das atividades presentes em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ” quanto à presença de tarefas de leitura .....	72
Tabela 10: Análise das atividades presentes em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ” quanto à presença de tarefas de produção escrita .....	75
Tabela 11: Análise das atividades presentes em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ” quanto à supervalorização do léxico isolado.....	77
Tabela 12: Análise das atividades presentes em “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ” quanto ao uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa.....	80

## SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....		17
2.1 SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM DO PONTO DE VISTA INTERACIONISTA .....		18
2.2 SOBRE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA .....		20
2.3 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA .....		25
2.3.1 Sobre o ensino de Português como Língua Adicional para Surdos .....		26
3 PERCURSOS TRILHADOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO.....		30
3.1 TRAÇANDO UM RECORRIDO HISTÓRICO .....		32
3.1.1 Oralismo.....		33
3.1.2 Comunicação Total .....		34
3.1.3 Bilinguismo .....		36
3.2 LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO .....		39
4 CAMINHOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS ATRAVÉS DE MATERIAIS DIDÁTICOS .....		47
4.1 MATERIAIS NORTEADORES PARA PROFESSORES DISPONIBILIZADOS PELO MEC.....		48
4.1.1 Uma análise de “ <i>Ideias para ensinar português para alunos surdos</i> ”, de Quadros e Schmiedt (2009).....		51
4.1.2 Uma análise de “ <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> ”, de Salles et al. (2002).....		67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		84
BIBLIOGRAFIA .....		87

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo.*

*Mikhail Bakhtin*

Durante minha graduação, muito ouvi que a linguagem era constituinte do sujeito e que ele se constituía por e através dela. Mais do que isso, com o tempo, também pude ir percebendo que constituir-se por e através da linguagem era uma maneira do sujeito garantir sua constituição política, como ser social e se afirmar no mundo. Entretanto, nessa trajetória, pouco se falou sobre o direito de aprender uma língua que é composta por sons e representada por um código alfabético, em como aquele que não ouve sons – ou ouve pouco – poderia constituir-se como sujeito sem essa capacidade do acesso sonoro.

A respeito disso, recordo-me do primeiro semestre no curso de Letras, adentrando na área da Linguística e tendo as primeiras descobertas. Uma delas, era entender a linguagem como uma questão inata ao ser humano: todos teriam a capacidade de desenvolvê-la na mesma idade, desde que estivessem expostas a ela. Novamente, me questionava: e os sujeitos surdos? Como estariam expostos a uma língua de sinais em um meio que não a domina? Como poderiam, portanto, fazer uso crítico da língua, elemento tão essencial para a constituição de nossas identidades? Ampliando ainda mais o leque de discussões, de maneira geral, no curso de Letras, raras eram as discussões que falavam sobre a surdez.

A temática da inclusão, em seu sentido mais puro e etimológico, que compreende a união entre as pessoas, a compreensão das diversidades, sendo tão essencial ao contexto da sala de aula, na maioria das vezes, era vista por professores e colegas como um assunto restrito às discussões travadas na Faculdade de Educação – que para muitos dos meus colegas licenciados, tratava de conteúdos menos importantes do que os da graduação em Letras propriamente. Entretanto, dentro das salas de aula do Instituto de Letras, quando nas poucas vezes que nos atínhamos a falar sobre inclusão escolar, as discussões se limitavam ao que o plano da sala de aula ofereceria, muitas vezes com uma visão inclusivista, cabendo apenas ao professor acatar às decisões governamentais e ao que sistema educacional oferecia para esses alunos, sem questionamentos. Isso era percebido pelas falas, que vinham sem discussões sobre o direito de constituir-se linguisticamente, seja com relação aos surdos, seja a despeito de outras necessidades educativas especiais.

A ausência desses debates me causava imenso vazio. De alguma maneira, cursar a graduação em Letras, mesmo que inconscientemente, era uma forma de preencher uma lacuna própria. Recordando-me do tempo da escola, ao pensar em situações de sala de aula no ensino de línguas adicionais e até nas aulas de Língua Portuguesa, lembro de um boletim cheio de notas medianas, apesar de gostar de ler e de escrever, das tantas vezes que ouvi os professores insistirem que eu devia ler mais (mesmo sempre lendo), que não entendiam uma discrepância tão grande entre o meu desempenho em provas orais e escritas. Tal fato, descoberto já no final da adolescência e mascarado por uma família que criava recursos instintivos para lidar com meu déficit auditivo - o falar mais alto, o contato visual - ilustrava o que em mim eu negava, embora sempre soubesse: crescera ouvindo pouco em um mundo de ouvintes. Vinda de uma família letrada que desde pequena incentivou em mim o gosto pela leitura, sei que eu sou a exceção à regra.

Entretanto, por mais que estudasse conteúdos de língua, linguagem e literatura, não encontrava nas salas de aula a peça que faltava. No segundo ano da faculdade, ao cursar disciplina obrigatória de *Fonologia*, ministrada pela Profa. Dra. Luiza Milano, sentia que, pelo menos, o curso me apontava uma maneira de suprir essa falta, mas não completamente. A possibilidade, ante tantos cenários, de após finalizada a graduação, cursar Fonoaudiologia, surgia naquela época como uma forma de aproximar-me aos estudos relativos à surdez. Entretanto, de algum modo, este novo curso me faria deixar de lado a docência, propondo uma possibilidade de atuação mais individual do que coletiva. Ensinar persistia, ainda, como uma escolha, em meu entendimento, mais concreta de fazer a diferença para a vida das pessoas e para o mundo.

Na ocasião da abertura da ênfase em tradutor e intérprete de Libras, do curso de Bacharelado em Letras da UFRGS, percebia uma forma de estreitar a relação entre os dois saberes que me encantavam: a área da surdez e da docência. Restava-me, contudo, a dúvida: como juntá-las? O surgimento de um curso dessa magnitude em uma universidade deste nível era símbolo de um avanço imenso para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. Contudo, ao pensarmos que a criação desse curso pressupõe um ensino bilíngue, onde estariam essas discussões?

Foi, durante o primeiro semestre de 2017, na ocasião de cursar a disciplina de *Programas para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA)*, ministrada pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla como eletiva no curso de Letras da UFRGS, que pude aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino de PLA. Tal fato me levou a compreender o quanto, inclusive dentro de nosso país, temos um espaço plurilíngue e multicultural, que se ilustra, por

exemplo, pelos falantes de línguas indígenas, pelas pessoas que possuem Libras como sua língua materna, por todo nosso contexto de colonização que trouxe inúmeros imigrantes ao país cujas marcas se fazem presentes em nossa história. Ao final da disciplina, avaliando os conteúdos aprendidos e o que gostaríamos de aprofundar, relatei sobre o quanto queria trabalhar com o ensino de português para surdos. Prontamente fui orientada a procurar a Prof. Dra. Lia Schulz para realizar uma pesquisa que compreendesse as singularidades da surdez e reafirmasse a importância do ensino para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao debruçar-me sobre o ensino de Português como Língua Adicional a partir de uma perspectiva bilíngue que versa sobre o ensino e aprendizado do português escrito para surdos, inicialmente nossa proposta era trabalhar com livros didáticos de português para surdos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, as dificuldades de acesso a esses materiais nos guiaram para outro foco: o de materiais norteadores para professores, que também merece especial atenção.

No seguinte trabalho, portanto, buscou-se fazer uma análise sobre materiais orientadores disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para professores cujo objetivo é o ensino de português para surdos. Realizou-se um recorte frente aos materiais existentes, de modo que focalizamos nossa análise em “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” de Quadros e Schmiedt (2009) e “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*”, volumes 1 e 2, de Salles et al. (2004), por serem os que dão conta de diminuir o *déficit* de materiais existentes para educadores que se deparam com o contexto da surdez na sala de aula, dada a facilidade de acesso aos mesmos, que estão disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC).

Destinado a futuros educadores, bem como professores atuantes da área de letras, que lidam ou lidarão, em algum momento, com um aluno surdo na escola regular, aqui coube trazer a temática à tona junto com algumas críticas relacionadas não só à ausência dos debates que envolvem o ensino de Português como Língua Adicional como um todo na formação do profissional de letras, mas mais especificamente às singularidades de se ensinar e aprender uma língua sem o componente auditivo – ou com limitações pela acúsia.

Quando pensamos em estabelecer um norte aos professores frente a essa situação de sala de aula, um material didático bem construído é, sem dúvidas, um forte apoio pedagógico. Alguns dos pontos que estruturam uma boa aula de línguas foram materializados na análise de materiais elencados com norteadores da prática pedagógica de professores que se deparam com a realidade de uma educação bilíngue para surdos. Pensando no contexto de uma sala de aula real, esta é uma questão a que cabem futuras discussões.



Por fim, apresento a estrutura do presente trabalho. O primeiro capítulo foi destinado a concentrar os recortes teóricos realizados a partir de três eixos, incluindo: a concepção de língua e linguagem utilizada; a educação linguística por meio de práticas de leitura e escrita; o ensino de Línguas Adicionais na escola, com um item destinado ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para surdos. No segundo capítulo, realizamos um recorrido pelos percursos trilhados para a garantia da educação de surdos no Brasil e no mundo. Para isso, o capítulo divide-se em dois subcapítulos: o primeiro trata de realizar um apanhado histórico, passando pelas concepções do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo; e o segundo faz um resumo quanto às legislações referentes à educação e inclusão. O terceiro capítulo, por sua vez, nos mostra os materiais didáticos como um caminho para se empreender o ensino de Português como Língua Adicional para surdos; de modo que, em seus subcapítulos, realizamos apresentação e análise dos materiais elencados anteriormente para, finalmente, sistematizarmos as considerações finais que resultaram das apreciações deste estudo.

Com relação à análise realizada sobre as atividades presentes nas duas obras, elencamos os seguintes critérios para proceder nosso olhar sobre elas, sendo eles: (a) Uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa; (b) Presença de tarefas de leitura; (c) Presença de tarefas de produção escrita; (d) Supervalorização do léxico isolado; e (e) Uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa. O desenvolvimento proposto traz alguns esboços, elencando pontos teóricos para sustentar tal análise e, por fim, nas considerações finais reafirmam a importância de materiais orientadores para o docente, bem como uma formação continuada para os mesmos.

Ao final, finalizamos com a sugestão de alguns desdobramentos para a pesquisa aqui realizada, que resumem-se no aprofundamento das discussões relativas ao ensino de Português como Língua Adicional para surdos, principalmente para os docentes em formação; a publicação e realização deste e de outros trabalhos realizados, problematizando as considerações finais levantadas; análises mais específicas das atividades compiladas pelas autoras estudadas, com aprofundamento das tarefas de leitura, do enunciado das tarefas, na diversidade de gêneros do discurso presentes e no discurso neles abordados; e na produção de materiais didáticos mais adequados ao ensino de Português como Língua Adicional para surdos e à formação docente nesta modalidade.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O trabalho que apresentamos aqui ancora-se principalmente em teorias educacionais sustentadas pelas repercussões dos estudos realizados por Mikhail Bakhtin em seus entendimentos acerca de língua e linguagem no contexto interacionista, que, conforme Pereira (2009, p. 18) do mesmo modo que na educação de ouvintes, trouxe mudanças para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Pensando a sala de aula como um contexto em que se realizam práticas interpessoais entre os indivíduos, podemos dizer que nela a língua pode ser aprendida como instrumento para a criação e manutenção das relações sociais. Entretanto, para fins de situar o leitor nas concepções teóricas que envolvem a análise a ser realizada nos capítulos subsequentes, aqui nos destinamos à realização de algumas considerações importantes no sentido de nortearmos a partir de que ponto e por meio de que bases nos debruçamos para falar a seguir.

Antes de adentrarmos nas reflexões sobre ensino de Português como Língua Adicional para surdos de que trataremos nas próximas páginas, é preciso delimitar nossa compreensão sobre língua e linguagem, bem como os pressupostos teóricos que regem nosso entendimento sobre o ensino de leitura e escrita na escola, bem como ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Para tanto, é preciso valer-se de uma concepção que entende o texto como centro do aprendizado proposto no ensino de línguas na escola – de modo que, se pensarmos no ensino para surdos, atenção especial é merecida, conforme veremos. Por tal concepção, devem estar presentes em sala de aula tarefas de leitura e escrita, que sejam significativas ao aluno e que visem ao uso da linguagem como um modo de ação no mundo.

Por falarmos do uso do texto como centro do aprendizado escolar, Pereira (2009), no excerto abaixo, extraído de *“Leitura, escrita e surdez”*, nos contextualiza sobre o triste panorama das práticas realizadas na educação de surdos, bem como fala de problemáticos resultados relativos ao ensino destes no Brasil e no mundo, de modo que

a leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspectos que mais preocupam os educadores de surdos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita. No entanto, uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita (PEREIRA, 2009, p. 12).

As dificuldades apontadas pela autora na educação de surdos nos levam a definir, antes de mais nada, como entendemos alguns conceitos que norteiam nossa concepção de ensino e aprendizagem. Por essa razão, os próximos subcapítulos destinam-se a trazer um delineamento sobre concepções centrais que norteiam este trabalho, baseadas em quatro eixos: o entendimento de língua e linguagem; a educação linguística por meio da leitura e da escrita; o ensino de línguas adicionais; e, em um afunilamento do ponto anterior, o ensino de Português como Língua Adicional para surdos.

## 2.1 SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM DO PONTO DE VISTA INTERACIONISTA

Para tratar do ensino de português para surdos, traremos os pontos de análise à luz de concepções bakhtinianas de língua e linguagem, uma vez que entendermos que são elas as que melhor norteiam nosso entendimento e, conseqüentemente, o delineamento que desejamos fazer ao pensar em materiais didáticos para este público. Contudo, para isso, é preciso explicitar que essas concepções ideológicas são também as que constam em documentos normativos que regem e prescrevem as práticas da educação brasileira há pelo menos duas décadas – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – impactando diretamente nas práticas escolares e nos estudos realizados por seus seguidores. Dentre as ideias de Bahktin (2003) destaca-se principalmente o que o autor explicita em seus estudos sobre o valor de qualquer enunciado não ser determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas sim pelas diversas formas de interação que a ela pode estabelecer com a realidade, com os sujeitos falantes ou ainda com outros enunciados.

Nesse sentido, ao pensarmos na comunicação humana, vemos que todo enunciado é como um diálogo e que faz parte de um enunciado ininterrupto. A linguagem seria, portanto, vista como fenômeno social que torna a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal e, por isso, entendida como uma interação. A palavra, portanto, seria uma realidade iminente à existência do signo linguístico, pois é nela – e na linguagem de maneira universal, como um todo – que as relações sociais se podem notar de maneira mais nítida (BAKHTIN; VOLOSHINOW, 1997, p. 36).

Por meio desta abordagem, temos também a ideia condutora de que a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo do interagir, o que ocorreria pela construção dos discursos realizados por esses sujeitos, que se envolveriam nessas práticas. Estes seriam vistos como agentes sociais, uma vez que são os diálogos entre tais indivíduos que possibilitam as

trocas de experiências e de conhecimentos. Entende-se que, na verdade, o que ocorre são situações ou ideias do meio social que recebem, por assim dizer, a responsabilidade de determinar como será produzido o enunciado, de modo que quem

recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Vemos então que, para Bakhtin, é através da linguagem que nos tornamos capazes de fazer uma representação que possa vir à tona como forma de nosso mundo, da maneira que o entendermos e somos. Em outras palavras, seria essa a mais clara constituição de nossos sujeitos, que numa sala de aula (seja de língua materna, seja de língua adicional) pode ser dada também por e através da linguagem.

Um dos maiores difusores dos estudos bakhtinianos no Brasil, Geraldi (1984), atribui à linguagem não só a expressão do pensamento ou transmissão de conhecimentos, mas também o agir, o atuar sobre o outro e sobre o mundo. Seria ela a responsável por reconhecer um sujeito que é ativo em sua produção linguística, ao realizar-se na linguagem por meio dos textos orais e escritos. Logo, por assim dizer, o discurso se manifestaria através destes textos e estes se organizariam dentro de determinados gêneros discursivos. Kraemer ao citar Bakhtin (BAKHTIN, 2003, apud KRAEMER, 2012, p. 37) propõe que o aprendizado de uma língua só se torna possível e ganha materialidade pela utilização de gêneros de discurso na sala de aula de línguas adicionais quando toma o texto como eixo central de um ensino que vise desempenhar estas ações no mundo.

Logo, a responsabilidade das aulas de PLA no desenvolvimento dessa competência nos alunos, que varia de acordo com as oportunidades de experiências socioculturais de cada um é indiscutível. Cabe a nós, professores, portanto, criar condições para que os alunos possam se apropriar de características linguísticas e discursivas de diferentes gêneros, preferencialmente em situações de comunicação real, ou que simulem essas situações (KRAEMER, *opcit*, p. 35).

A respeito do exposto por Kraemer na passagem acima, é evidente que o contexto específico de ensino de PLA para surdos evidencia grandes singularidades, a começar pela discrepância entre Libras, enquanto L1, e a Língua Portuguesa, enquanto L2. Contudo, não se pode negar os benefícios reconhecíveis da teoria interacionista e do uso de gêneros do discurso para a constituição enquanto sujeito do aluno surdo. Também não se pode negar a

este aluno o direito de que ele seja letrado em uma língua que produz gêneros discursivos no mundo em que vive, daí a necessidade de pensarmos em um contexto de sala de aula permeado pelo bilinguismo.

Embora pudéssemos traçar muitas outras reflexões, o recorte escolhido para o delineamento teórico foi aquele que conferia um melhor entendimento quanto às noções de língua e linguagem envolvidas no trabalho aqui desenvolvido.

No subcapítulo a seguir, trataremos de fazer um estreitamento da bibliografia em que nos debruçamos para pensar a educação linguística por e através de gêneros discursivos.

## 2.2 SOBRE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POR MEIO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Ao pensarmos sobre práticas de leitura e escrita na sala de aula, se torna impossível não retomar as ideias de Bakhtin e de seus seguidores ao falarmos de educação linguística. O ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da Educação Linguística, pauta-se no desenvolvimento da competência comunicativa que se efetiva pela aquisição de habilidades da oralidade, da leitura e da escrita e, além disso, pela formação do cidadão crítico dado através de sua constituição por meio das linguagens. Ao defendermos no processo de ensino e na aprendizagem de uma língua uma concepção que indica que os gêneros discursivos devem ser tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998) é a seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino na sala de aula de línguas (ROJO, 2000) que deve predominar nessa escolha. Entendendo os gêneros discursivos como formas reconhecidas socialmente, em suas diferentes formas de ocorrer, possuem certa semelhança entre si ao compartilharem conhecimentos nas interações verbais.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), aos gêneros discursivos é atribuído o conceito de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Para o autor, a comunicação humana se dá a partir destes gêneros, dada a estabilidade de sua forma, de modo que encontram-se indissociáveis das atividades humanas que se realizam através das interações entre os sujeitos. Assim, são três os aspectos que caracterizam os gêneros discursivos, sendo eles: o conteúdo temático, ou seja, os assuntos ou temas típicos; o estilo, em outras palavras, a escolha dos recursos linguísticos do gênero; e a construção composicional, ou as formas como tal texto se organiza. Esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela

especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Ainda que os gêneros discursivos possuam características mais ou menos estáveis, eles podem ser reelaborados, adquirindo novos significados a cada enunciação, pois novos valores estariam inseridos às práticas discursivas. Valendo-se desse entendimento, Rojo (2005) traz uma definição distinta sobre gêneros do discurso, entendendo-os como tipos relativamente estáveis de enunciado que têm uma composição, um tema e um estilo.

Nesse interim, cabe citar o que orientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 60), ao proporem a utilização de gêneros discursivos, de maneira agrupada, no intuito de desenvolver as práticas pedagógicas de narrar, relatar, argumentar, expor e instruir<sup>1</sup>; além disso, estes autores embasam suas orientações em três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas. Vê-se, portanto, a ideia de uma progressão curricular que compreende o trabalho dividido por níveis de escolaridade embasada pelo texto. Essa proposta permite que as aprendizagens da leitura e da escritura ocorram de maneira integrada ao ensino gramatical propriamente dito o que, principalmente ao aluno surdo, é primordial para efetivar as suas chances de sucesso na aquisição da língua adicional.

Pereira (2009), ao referir-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), enfatiza que, se o objetivo principal do professor é melhorar o uso de português pelos alunos, as situações didáticas devem estar centradas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e não em atividades completamente desvinculadas do uso. Pensando também neste documento normativo, Fiorin (2007) fala que não se deve pensar em gêneros, enquanto norteadores da aula de línguas, com a mesma perspectiva normativa que se ensina gramática. Nesse sentido, cabe citar a influência exercida pelos gêneros textuais, de maneira mais marcante, após os Parâmetros Curriculares Nacionais os entenderem como forma de significar a educação linguística, o que se materializou pela presença do estudo do texto com este enfoque em materiais e livros didáticos.

Embora represente um ganho significativo na forma de se ensinar a Língua Portuguesa, tal fato também originou entendimentos equivocados ao aplicar a teoria à prática em um ensino que passou a prescrever o uso do texto como centralizador.

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que os vêem como um

---

<sup>1</sup> Aqui cabe citar que os gêneros discursivos que devem ser abordados em cada série escolar são definidos pelos documentos normativos da educação nacional –a ver Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Base Curricular Comum e, à nível estadual, os Referenciais Curricular do Rio Grande do Sul.

conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo (FIORIN, 2007, p. 60).

Ao distorcer tal concepção no trabalho em sala de aula com gêneros textuais, o texto deixou de ser um objeto de ensino e passou a ter seu uso para fins meramente normativos. Entretanto, voltando ao que indica Geraldi (1993), é possível perceber também que existe na escola atualmente um movimento que abarca tanto questões já estruturadas pela gramática normativa tradicional quanto critérios amplos a propósito do texto. Assim, muitas vezes é excluída a possibilidade de permitir ao professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando os aspectos sistemáticos da língua portuguesa (GERALDI, 1993, 1996, 2004 apud PEREIRA, 2009). No entanto, é preciso enfatizar que o objetivo do professor não é fazer com que o aluno domine terminologias, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo – seja pela leitura, seja pela produção escrita, seja pela reflexão linguística.

Especificamente sobre a prática de leitura, entendida por Leffa (1996) como um meio de promover a interação entre o leitor e o texto, percebemos que ela pode elaborar para uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso. A prática de leitura, em uma concepção de linguagem interacionista, seria resultado da interação entre leitor, texto e autor, que nada mais são do que enunciador e interlocutores responsáveis pela construção dos significados que podemos atribuir por e através do texto, em uma clara produção de sentidos, onde a aprendizagem passaria a ocorrer a partir do momento que houvesse a interação com o interlocutor.

Lodi e Lacerda (2014) ao falar desta forma de conceber o letramento, citam Kleiman (1995) que fala sobre a implicabilidade necessária de se rever as questões que envolvem o ensino da leitura desde suas bases, transformando as condições de acesso à linguagem escrita, pedagogicamente e também nas condições pelas quais se faz o ato de aprender a ler. Citando Rojo (2010), os trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva começam a questionar e realizar uma separação entre o letramento e a escolarização. Tal fato provocou um distanciamento entre a concepção de escrita como mera representação da linguagem oral passando a ser concebida como nas diferentes práticas do uso da linguagem, de modo a entender que “o objeto de ensino a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita, bem como os usos da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise se orienta pela cultura escrita” (BRITTO, 2004, p. 138).

O trecho abaixo nos traz um pouco dessa visão, considerando a importância de uma prática docente que vise à língua em uso. Isso é primordial, especificamente quanto ao contexto da educação de surdos, uma vez que

a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa, uma vez que, diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega com pouco ou nenhum conhecimento desta língua, cabendo à escola a tarefa de ensiná-la. Na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno surdo, o professor iniciava com palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem (PEREIRA, 2009, p. 14)

Assim, é possível traçar semelhanças e diferenças quanto às práticas de letramento entre surdos e ouvintes. Entretanto, é inegável que, de maneira geral, o ensino de língua como código é uma realidade que perpassa a questão da surdez propriamente dita e, mais do que isso, vai além do ensino da língua portuguesa na escola, sendo um ponto que, inclusive, não mais é passível de ser concebida na atualidade, mas infelizmente ainda o é em classes escolares. Ao falar sobre tal modelo de ensino, apontando certo insucesso, Pereira (2009) relaciona ao que é aplicado com outros idiomas:

Este método de ensino de língua, muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras, é conhecido como analítico ou método gramatical e tem como objetivo fornecer aos alunos estruturas de linguagem, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando ao seu aprendizado (PEREIRA, op cit, p. 15)

Consoante ao trecho anterior de Pereira (2014), Schlatter e Garcez (2012) falam sobre os problemas gerados de uma organização curricular pensada por uma concepção tradicional de ensino de línguas em geral:

A organização tradicional de um currículo de ensino de línguas em geral se pauta pelas formas e estruturas linguísticas da língua, seja seguindo de perto o sumário de um compêndio de descrição gramatical da língua-alvo, como era comum até meados do século XX, seja em modelos mais recentes em que funções ou formas ditas comunicativas são enfatizadas. Nessa maneira de apresentar o conteúdo, o propósito do ensino de Línguas Adicionais é o conhecimento sobre a língua ou o



conhecimento das formas expressivas que a compõem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 67).

Nesse sentido, destacam-se também questões inerentes ao ensino de minorias, que podem ser percebidas no próprio desenvolvimento de tarefas de leitura e escrita, não se aplicando exclusivamente às restrições da surdez. Sobre esse ponto, vale destacar o que versam Lodi et al. (2015a) ao falar sobre as particularidades do letramento<sup>2</sup> e da surdez no contexto educacional:

Temos consciência de que algumas das questões que nos afligem são específicas à minoria surda; entretanto, existem outras que são comuns aos diferentes grupos socioculturais e que, a nosso ver, a base para poder discutir a questão do letramento no que tange ao específico da surdez (LODI et, 2015a, p. 11).

Ademais, sobre as práticas de leitura e escritura com finalidades de educação linguística, as mesmas autoras, fazendo um adendo, trazem a seguinte visão:

Decorrem desse fato uma primeira questão, comum aos diferentes grupos sócio culturais existentes. A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, essas **práticas de leitura e escrita** limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/exemplificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (LODI et al., op cit, p. 13 – grifos da autora).

Para finalizar, introduzindo a delimitação a ser desenvolvida no subcapítulo a seguir, trazemos um excerto de Schlatter e Garcez (2012) que serve para se pensarmos sobre os conceitos que veremos adiante quanto ao ensino de Línguas Adicionais:

[...] o componente curricular de Línguas Adicionais [que, no caso dos surdos letrados em Libras, seria a Língua Portuguesa, em uma perspectiva bilíngue] tem por objetivo garantir o acesso cada vez mais alargado e profundo aos discursos que se organizam a partir da escrita. Numa educação linguística integrada, voltada para a formação de um cidadão preparado para participar ativa e criativamente das suas comunidades, da

---

<sup>2</sup> A autora considera como letrado aquele que participa ativamente de práticas discursivas letradas (sejam orais, sejam escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento (como a família, igreja, escola, entre outros), que nada mais é do que a conceituação de um **uso social da língua**.

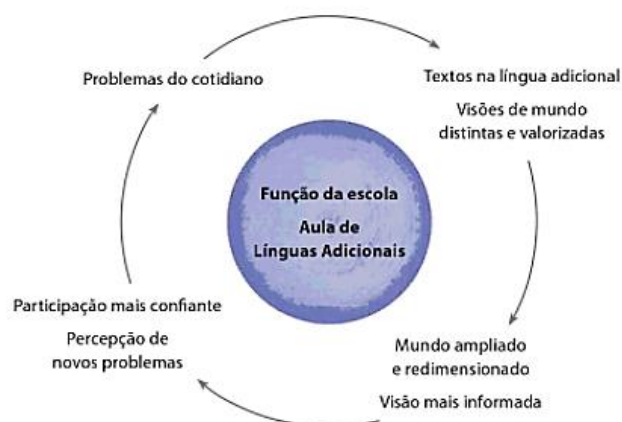
sua sociedade e do mundo, os textos de Língua Adicional concretizam a diversidade do mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 40)

### 2.3 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA

Ao iniciarem sua definição acerca da importância do ensino de Línguas Adicionais na escola, Schlatter e Garcez (2012, p. 36) buscam trazer a concepção da escola enquanto responsável pela formação de um cidadão crítico, criativo e atuante. A escolha da utilização do termo língua adicional, envolve a ideia de que se prioriza o acréscimo dessa língua a outros que já se possui, outros autores preferem utilizar termos como língua estrangeira ou, ainda, língua segunda. Neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura Língua Adicional como representação da adição de uma língua àquelas que o sujeito já possui, em uma possibilidade da adicionada passar a também ser dele, em outras palavras, constituir sua identidade. Como no desenvolver da pesquisa falaremos mais especificamente sobre materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional para surdos, pressupomos que esses sujeitos dominem outra língua – que, no caso, seria Libras.

Nesse sentido, trazemos a Figura 1, que ilustra o contexto educacional do ensino de línguas adicionais e todas suas complexidades e possibilidades envolvidas nesse processo àquele que aprende: que vai desde uma maior percepção de mundo, até uma própria visão mais informada e atuante de si mesmo.

**Figura 1: Função da escola no ensino de Línguas Adicionais**



Fonte: Schlatter e Garcez (2012, p. 37).

Junto da figura acima, os autores supracitados fazem a seguinte descrição, consoante à visão de que são os gêneros discursivos que determinam e orientam a prática a ser realizada também em uma língua adicional:

Na aula de Línguas Adicionais, o educando pode ver, desde o começo e cada vez mais, o seu mundo ampliado e assim decidir o que nesses novos horizontes importa para a sua vida, no seu mundo imediato. Pelas oportunidades de lidar com textos na língua adicional e valer-se dela para agir, ele poderá conhecer mais e, assim, compor a sua própria visão informada e atuante, capacitando-se para participar mais afirmadamente do seu próprio mundo e do mundo maior que se apresenta na sua vida como cidadão (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38).

### **2.3.1 Sobre o ensino de Português como Língua Adicional para Surdos**

O trabalho com Português escrito como Língua Adicional para alunos surdos tem despertado interesse da área educacional que prega o bilinguismo, uma vez que essa concepção acredita que a língua de sinais, aqui a Libras, deve ser a primeira língua a ser adquirida pelo surdo e o português, em sua modalidade escrita, a segunda. Para que isso se torne possibilidade, é preciso a criança surda estar exposta a uma língua de sinais, no caso a Libras, desde o mais cedo possível, para que seja possibilitada a aquisição natural e inata de sua linguagem. Assim, durante seu letramento em Língua Portuguesa, conforme nos fala Pereira (2015), caberá ao professor através da língua de sinais mostrar ao aluno surdo que a língua escrita realmente (lhe) significa algo.

Somando a essa ideia, cito Pereira (2015) a respeito de valer-se dos conhecimentos linguísticos já constituídos de maneira internalizada para a aprendizagem do Português como Língua Adiciona, pois

uma vez adquirida a língua de sinais, essa terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita pelo fato de essa não depender da audição (PEREIRA, 2015, p. 238).

A tal fato é atribuída a complexidade do ensino, uma vez que se tratam de línguas de diferentes modalidades é preciso considerar que

o processo de aquisição do português escrito pelo surdo (é) uma tarefa altamente complexa: além do trabalho que envolve o ensino de leitura-escrita estamos diante do ensino de uma segunda língua (GESUELI, 2015, p. 176 apud GESUELI, 1998).

Sabe-se que por muito tempo houve a crença de que as dificuldades apresentadas pelos surdos e os consequentes equívocos presentes na leitura e em, principalmente, em sua produção escrita fossem decorrentes de um *déficit* cognitivo imposto pela condição da própria surdez. Assim, o bilinguismo despontou como possibilidade para percorrer o caminho rumo à constituição linguística do sujeito. Distante das concepções anteriores que percebiam o surdo através de uma ótica unicamente reabilitadora, ele situou-se mais próximo de uma concepção da surdez pautada na diferença – ausentes nas filosofias educacionais concebidas até então.

Contudo, por mais que o ensino de Língua Portuguesa busque estruturar-se nas entrelinhas dos gêneros textuais, como vimos anteriormente, a educação linguística de surdos, em sua maioria, principalmente com relação ao texto escrito, não é marcada pela interação ou produção de sentido. Explicitando este contexto educacional, vemos que “a ênfase da escola de surdos está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras de gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação de um leitor e produtor de texto” (KARNOPP, 2015, p. 226). O que se resume em um ensino de Língua Portuguesa que se apresenta desvinculado do conhecimento de mundo e dos conhecimentos linguísticos já adquiridos anteriormente pelos alunos, ilustrando a distância existente entre as práticas discursivas dos estudantes e as práticas almejadas pelos professores – que objetivam ao uso da língua inserido em um contexto social.

Todavia, o letramento de surdos destaca-se como um ponto de preocupação de profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que

embora desenvolva habilidades de codificação e decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade de atribuir sentido ao que lê. [...] Essa dificuldade pode ser atribuída às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade de dos surdos apresenta quando chega à escola (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p.34, In: LODI et al., 2015).

Pensando especificamente sobre a questão da leitura e da escrita com alunos surdos, é evidente que estes também necessitem do conhecimento de mundo para recontextualizar o texto escrito e dele empreender sentido, que seria um dos maiores benefícios dados pelas

línguas de sinais ao processo de aquisição da escrita na surdez. Focalizando a questão da importância do uso das línguas de sinais, vê-se que

É por meio delas [as línguas de sinais] que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão construindo o seu conhecimento de português. No entanto, é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil (PEREIRA, 2015, p. 238).

Pensando neste ideal predominante de escrita, vemos que prevalece a preocupação com a alfabetização do surdo, ou seja, o ensino das letras propriamente dito, junto com combinações e decodificações de vocábulos, traçando distância quanto à importância dada aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas, motivo a que se atribui o fato de os surdos não conseguirem realizar um uso efetivo da língua, nem atribuir sentido ao que leem. Assim como na educação de sujeitos ouvintes, o trabalho com surdos pressupõe também um entendimento da linguagem como interação entre os sujeitos, deste modo,

se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência nacional (inter/ação), saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (CITELLI, 1994, p. 96)

Além de considerar os aspectos específicos relativos às práticas de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos surdos relatados anteriormente, não se pode deixar de perceber que a escolarização do aluno surdo como um todo perpassam os conhecimentos do português escrito, já que as fontes de pesquisa e informação dadas a esse sujeito circulam nesta língua. Outro ponto importante a ser considerado no ensino de Português como Língua Adicional é o pensamento sobre quem o aprende. No caso dos alunos surdos, não falamos de estrangeiros quanto ao meio em que vive, entretanto, “a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um ‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa. Dessa forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos” (LODI, 2014, p. 180).

É na consideração deste processo como uma maneira de apropriar-se da cultura em que vive através da Língua Portuguesa que a educação escolar dos surdos deve basear-se, dado o impacto em todos os níveis de escolarização. Por essa mesma razão, a legislação que

dá acesso às pessoas surdas à educação determina que sejam adotados “mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2012).

Ante todo o exposto, é preciso que o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Adicional para surdos ocorra conforme Lodi (2014) respeitando o desenvolvimento linguístico das crianças; conhecendo as particularidades linguísticas por parte dos responsáveis pela educação em seu desenvolvimento; que as práticas de ensino para essa comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas. Por fim, é válido frisar que o domínio da língua portuguesa, mesmo que em sua modalidade escrita, impactará todo o processo escolar do aluno surdo, durante toda sua escolarização básica.

Delineadas as noções que alicerçam nosso estudo, no capítulo seguinte, constituiremos um recorrido quanto aos percursos trilhados para a educação de surdos no Brasil e no mundo, fazendo primeiramente um resumo histórico e, após, um apanhado das questões legislativas que garantiram historicamente a educação deste público em território nacional até chegar no panorama tal como concebemos hoje.

### 3 PERCURSOS TRILHADOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

Atualmente, no Brasil, a educação de surdos é reconhecida como uma prática inclusiva no sentido mais literal da palavra. Ela relaciona-se ao ato de incluir, principalmente, àqueles que, frente a um passado marcado pela exclusão e pelo preconceito, estiveram às margens do contexto escolar. Embora alvo de polêmicas, dada à singularidade da surdez e às diferenças dos espaços escolares existentes no país, existem atualmente diversas leis que garantem a educação de surdos. Reafirmar as escolhas de políticas linguísticas que visem à inclusão é, segundo Campos, “um caminho rumo à quebra de barreiras e de preconceitos em nossa sociedade” (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 71) no que tange à surdez. O conceito de inclusão encontra-se relacionado com um ponto de vista direcionado às especificidades cognitivas de cada indivíduo. No caso do ambiente escolar, concerne às escolas realizar conceber plenamente oportunidades para que todos os alunos venham a desenvolver suas habilidades.

Pensando no caminho trilhado, o seguinte capítulo busca introduzir o leitor aos debates que envolvem a temática da inclusão no Brasil primeiramente através de um apanhado histórico e, em um segundo momento, por uma passagem através das leis que ao longo do tempo garantiram os direitos educacionais à comunidade surda, muitas vezes permeada por ideais que orientam a inclusão no Brasil.

Contudo, o conceito de inclusão pode ser entendido como polêmico, como bem indica Laplane (2015):

[...] rejeita(-se) a noção de integração por entender que esse processo significa a adaptação da pessoa com necessidades especiais à escola existente e posiciona(-se) claramente em relação à necessidade de que o sistema educacional se organize para atender a diversidade. Entretanto, a conceituação de inclusão fica restrita a esse quesito, sendo ignoradas outras importantes dimensões da noção, especialmente aqueles que dizem respeito às contradições, às tensões e aos conflitos de natureza política que perpassam o sistema educacional e as relações com outras instituições sociais (LAPLANE, 2015).

Relacionada ao tema da inclusão, vê-se que ela ocorre porque há falta de consenso sobre de que maneira deve se dar as práticas de educação inclusiva. Especificamente sobre a educação de surdos, “alguns pesquisadores defendem que a educação inclusiva deve ser na

escola regular com os ouvintes” (DAMÁZIO, 2005; MANTOAN, 2005 apud LACERDA; SANTOS, op cit); por outro lado, há também pesquisadores que apontam para caminhos opostos, uma vez que entendem “que a educação de surdos deve estar de acordo com a língua, cultura, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionado aos surdos” (MACHADO, 2005; PERLIN, 2006; LACERDA, 2006; BOTELHO, 1998 apud LACERDA; SANTOS, op cit). Vê-se, portanto, o bilinguismo como uma alternativa em que se

defende o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária (a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua. No Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação que contemple as duas línguas – a Brasileira de Sinais e a Portuguesa – é garantido pelo Decreto no 5.626, de dezembro de 2005 (PEREIRA, 2014, p. 147).

Nesse sentido, pode-se destacar também o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 em sua Meta 4. Especificamente sobre essa meta, temos o que é apresentado a seguir, compreendendo como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Embora a formação educacional de surdos não se restrinja somente ao acesso à educação básica, em consonância com uma concepção de língua que a entende enquanto útil em um meio social - é notável que a inclusão não aconteça em muitos outros espaços sociais. Contudo, foco deste trabalho, a realidade educacional brasileira, ou seja, a escolarização do surdo e, mais especificamente, o ensino de Português como Língua Adicional para este público, não deve ser deixado de lado nessa discussão. Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 9.722.163 pessoas com problemas relacionados à surdez. Contudo, além destes dados amplos, não existe uma maneira de se traçar um cenário específico sobre qual a porcentagem destes surdos que estão em idade escolar e, mais do que isso, quais deles estão matriculados no ensino regular ou em escolas



inclusivas. Sobre a Meta 4, antes referida, o que há no site Observatório do PNE é uma nota<sup>3</sup> que reitera o histórico de descaso com o tema da surdez e da educação inclusiva.

### **Figura 2: Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino**

Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

Fonte: Observatório do PNE.

Por tal disparidade de cenários, é notável que possivelmente não existam escolas de surdos em todas as cidades; de modo que, quando elas existem, claramente não são suficientes à demanda. Nesse sentido, torna-se necessário ao professor atuante e ao professor em formação, entender a necessidade da defesa do bilinguismo para essa comunidade, bem como os desafios cotidianos enfrentados pela rede pública de ensino do país – responsável pela inclusão do aluno surdo, mas também pelo letramento deste aluno.

Tanto fazer um apanhado histórico, quanto traçar uma análise das políticas existentes até o momento, que são relativas à educação inclusiva, nos ajudam a perceber como se deu os processos de garantia de direitos linguísticos e educativos à comunidade surda. Mais do que isso, à comunidade docente, ajuda a perceber historicamente como se deu a afirmação de uma educação bilíngue, promovendo o sujeito surdo como bicultural e bilíngue, uma vez que, imerso em uma cultura massivamente ouvinte, letrada e guiada, no Brasil, pela Língua Portuguesa, ele deve ser incluído neste mundo (MOURA, 2015, p. 21).

### 3.1 TRAÇANDO UM RECORRIDO HISTÓRICO

Para entender a tensão que por vezes envolve os debates atuais sobre a educação de surdos, se torna importante, antes de fazer um aprofundamento nas discussões mais

<sup>3</sup> Ao buscar entender o porquê de tal descaso com as questões implicadas na Meta 4, o próprio Observatório do PNE refere que o indicador mais adequado para o acompanhamento desta meta seria a taxa de escolarização das crianças e jovens entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede regular de ensino. Para o segmento da população citado acima, a fonte de dados disponível para medir a parcela de quantas estão frequentando a escola é o Censo Escolar, enquanto que a fonte disponível para a medição do total desse segmento da população é o Censo Demográfico, realizado pelo IBGE. As diferentes fontes de dados seriam o motivo da inviabilização das comparações, uma vez que são adotados critérios diferentes. Deste modo, por enquanto, não é possível construir indicadores precisos para o acompanhamento da Meta 4.

específicas a que esse trabalho se debruça, realizar um pequeno percurso histórico pelas filosofias que, em diferentes momentos, orientaram a forma de se entender a educação de surdos no Brasil e no mundo. Nesse sentido, conhecer a história é primordial para aprofundar estudos relacionados à exposição ao meio social, à aquisição de língua adicional por surdos e ao desenvolvimento interpessoal do aluno na escola.

Nesse subcapítulo, portanto, são levantados três pontos que, na verdade, se tratam de três diferentes modelos ideológicos que calcaram a forma predominante de conduzir a escolarização dessa parcela da sociedade. Eles correspondem a épocas da História da Educação de Surdos, deixando-os em muitos momentos às margens, tendo o direito de acesso à educação e de uso de sua própria língua negado – sendo eles o Oralismo, a Comunicação Total e, por fim, o Bilinguismo.

Embora a tônica deste trabalho não seja fazer uma descrição histórica, tampouco uma crítica aos modelos adotados ao longo dos tempos, ao leitor que recém se depara com a temática da educação de surdos, cabe também analisar como se deu o processo de garantia de tal movimento educacional no processo histórico. Conforme nos fala Goldfeld (2012), ele pode nos ajudar a pensar criticamente sobre as consequências de cada filosofia em cada contexto educacional. Hoje em dia, a maioria dos países adota uma filosofia educacional para surdos calcada pelo bilinguismo, modelo adotado hoje no Brasil; contudo, a maioria dos países convive com pesquisadores que defendem outras visões, sem deixar de lado um olhar crítico frente a ele, entendendo que todas as abordagens estudadas devem ter espaço. Assim sendo, cabe descrever o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, conforme abordamos respectivamente a seguir.

### **3.1.1 Oralismo**

O Oralismo, ou filosofia oralista, pretende fazer uma reabilitação do surdo, no entendimento de que o normal é a não surdez (GOLDFELD, 2002, p. 34). Seu objetivo é a integração do surdo à comunidade de ouvintes, destacando-se por buscar diminuir as dificuldades enfrentadas por estes indivíduos em relação à construção de uma linguagem e do fornecimento de uma língua que lhes falta. Vale constar que, nessa filosofia, a noção de língua é estritamente oral, excluindo-se todas as línguas de sinais, uma vez que a maioria dos autores não considera essas línguas como benéficas aos surdos. Deste modo, seriam as línguas orais e, portanto, a fala, como primordiais para os educadores e para a sociedade, uma vez que nelas e através delas os surdos deveriam conviver sem mostrar suas diferenças.

A respeito dos ideais da filosofia oralista, segundo Moura (2015, p. 22), por meio da oralidade, o surdo teria extirpada sua deficiência e alcançaria pensamentos similares aos dos ouvintes, possibilitando sua inclusão social. Para que isso ocorra, seria privado ao surdo o uso das línguas de sinais, por entender que a comunicação gestual seria maléfica ao processo de oralização. Entretanto, por questões patológicas, sabe-se que tal processo de aquisição da linguagem oral em surdos não aconteceria naturalmente, somente pelo intermédio de terapia de fala. Além disso, em decorrência da privação linguística, os surdos foram por anos – se não definitivamente - excluídos do processo educacional e social, uma vez que a apropriação da cultura letrada, principalmente em espaços escolares formais, se dá pela oralidade e pela cultura escrita.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 36), na filosofia oralista, “somente o surdo que domina as regras da língua portuguesa e consegue oralizar é considerado bem-sucedido. O oralismo espera que, dominando a língua oral, o surdo esteja apto para integrar-se à comunidade ouvinte”. Contudo, sob essa perspectiva, a culpa do insucesso escolar do surdo é atribuída ao próprio caráter de sua surdez, ou seja, estaria a culpa recaindo sobre o próprio excluído. Hoje, sabe-se, após estudos com as línguas visual-espaciais, que estes pensamentos não conferem, embora muitos estudiosos ainda neles acreditem.

Por fim, fazendo uma crítica à filosofia oralista, utilizamos as palavras de Marcia Goldfeld, pois

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. [...] Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal da educação de surdos, muitos aspectos importantes para o desenvolvimento [...] são deixados de lado. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

### **3.1.2 Comunicação Total**

Apesar da filosofia oralista existir até os dias atuais, foi na década de 1970 que surgiu a filosofia da Comunicação Total, em uma tentativa de resolver os problemas instaurados na educação de surdos até então. Também relacionada com a aprendizagem da língua oral, o foco desta filosofia relaciona-se aos processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, não deixando de lado os aspectos cognitivos, emocionais e sociais relacionados à surdez. Nesse contexto, o surdo é visto de maneira diferente do que defendem os oralistas; aqui, ele é entendido como uma pessoa complexa, cuja surdez repercute como

uma marca em suas relações sociais e em seu desenvolvimento cognitivo, de modo que ela não deve ser eliminada. Trata-se de uma filosofia menos restrita que, diferentemente do Oralismo, não acredita que somente o aprendizado da língua oral assegure pleno desenvolvimento do sujeito surdo.

Quanto às práticas da Comunicação Total, tem-se aqui um modelo que admite o uso de recursos diversos para garantir a comunicação com as pessoas surdas: defende-se o uso de qualquer recurso linguístico - seja a língua de sinais, seja a linguagem oral, sejam códigos manuais. Privilegia-se, portanto, a interação e a comunicação e não a língua ou as línguas, de modo que o objetivo maior não é o aprendizado de uma língua, mas o comunicar-se. Em outras palavras, a Comunicação Total não privilegia o uso de uma língua, mas de recursos que possibilitem a aquisição de vocabulário, favorecendo a compreensão linguística, a construção da linguagem, bem como dos processos interativos entre os falantes.

Vê-se que no Brasil ainda existem algumas escolas que adotam o modelo da Comunicação Total e já foi demonstrado que tal método possui maior eficácia de aprendizagem em relação ao Oralismo, uma vez que consideram aspectos fundamentais da constituição do sujeito surdo e ressaltam o papel da educação como fundamental para a língua em sociedade. Entretanto, sabe-se que a língua de sinais não é utilizada de forma plena nem adequada, principalmente pela Comunicação Total não considerá-la como uma língua natural (que tenha surgido de forma espontânea na comunidade surda) e carregar sua própria cultura, criando, por sua vez, recursos artificiais para promover a educação de surdos, o que pode provocar dificuldade de comunicação entre os pares de uma mesma comunidade que dominam códigos diferentes da mesma língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p. 42). A exemplo disto tem-se o caso do português sinalizado, em que se observa uma mistura de sinais isolados da língua de sinais com elementos da fala oral, num intento de preservar a estrutura da oralidade. Ademais, cabe ainda citar que para uma língua ser internalizada e aprendida, é preciso muito mais do que o aprendizado de palavras soltas: o respeito aos elementos estruturais de qualquer idioma é essencial para que se efetive a comunicação e o aprendizado de uma língua.

Utilizando as palavras de Moura (2015, p. 25), percebe-se que

A situação escolar dos surdos e o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade continuaram muito prejudicados, pois tendo como base uma língua oral, não se permitia uma compreensão fluída e com sentido claro de nenhuma das línguas envolvidas. [...] Esse uso descaracterizado da Língua de Sinais

deu continuidade à falta de construção da linguagem, já ocasionada pelo Oralismo.

Nesse sentido, apesar de suas limitações implicadas pelo modelo educacional proposto, houve com a Comunicação Total melhorias para a situação da educação dos surdos, que conseguiram se comunicar melhor iniciando o uso mais amplo das línguas de sinais. Entretanto, nos espaços escolares, o resultado era outro: como grande parte dos professores utilizava uma adaptação dessa língua (no caso do Brasil, utilizando a Libras com a estrutura da Língua Portuguesa), a língua de sinais se tornava descaracterizada no sentido sintático, gramatical e quanto aos elementos intrínsecos da língua, priorizando a estrutura do Português, ou seja, uma língua oral e auditiva. Ao tratar sobre as dificuldades encontradas pelos alunos surdos no ambiente escolar, percebia-se a resistência de uma visão da surdez ligada à incapacidade. Vários autores ao fazerem uma análise crítica da situação, ora por desconhecimento de que não se pode usar a estrutura de uma língua com outra, ora por desconhecerem os elementos característicos das línguas de sinais, validavam a ideia anterior, “já que para muitos, mesmo se oferecendo vários recursos, não se observava grandes avanços no que tange a apropriação de conhecimentos” (MOURA, 2015, p. 28).

### 3.1.3 Bilinguismo

A partir do fracasso da educação de surdos até então, o Bilinguismo passou a se destacar mundialmente por expressar a reivindicação da minoria surda pelo direito à sua cultura e contra a subjeição a qual era submetida, em consonância ao movimento multiculturalista (MOURA, 2015, p. 28). A luta pelo uso da língua de sinais, utilizada ou clandestinizada, fora das salas de aula, ou ainda nesses espaços somente pelos surdos, ganhou adeptos com as descobertas de William Stokoe na década de 1960, sendo recente o reconhecimento das línguas de sinais ao redor do mundo como línguas legítimas. Tendo realizado incansáveis pesquisas sobre a American Sign Language – ASL<sup>4</sup>, graças aos estudos de Stokoe foram fomentadas reflexões sobre as estruturas gramaticais das línguas de sinais e as impossibilidades de se utilizar uma língua visual e outra oral-auditiva ao mesmo tempo, devido às suas diferenças intrínsecas (WILCOX, 2005 apud MOURA, 2015, p. 28).

No Brasil, o reconhecimento na área de Linguística Aplicada sobre a língua de sinais entre os surdos brasileiros, bem como a educação dessa parcela da população, remete aos anos 1980 pela pesquisadora Lucinda Ferreira Brito. Mesmo assim, após quase quatro décadas

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: Língua de Sinais Americana.

desses estudos, “a construção de um Bilinguismo para Surdos no Brasil ainda encontra barreiras legais educacionais, sociais, políticas e culturais, que necessitam ser discutidas” (MOURA, 2015, p. 29). Ainda falando do contexto brasileiro, é importante constar que o Brasil apenas reconheceu legalmente a Língua de Sinais como língua oficial por meio da Lei nº 10.436, de 2002, tendo a regulamentado como meio legal de comunicação e expressão por meio do Decreto nº 5.626, em 2005.

Diante dos pontos levantados sobre o Oralismo e a filosofia da Comunicação Total, observava-se a carência de uma proposta de ensino-aprendizagem que fosse coerente com as potencialidades bilíngues e biculturais, dando conta de valorizar as potencialidades e identidades culturais permeadas pela surdez. Tendo como pressuposto básico uma filosofia que via o surdo como bilíngue, devendo adquirir como sua língua materna a língua de sinais e como língua adicional a língua oficial de seu país surgiu o Bilinguismo, cujos autores ligados a essa filosofia viam o surdo de maneira bastante distinta da filosofia Oralista e da Comunicação Total. Se antes havia a necessidade de ocultar a surdez e buscar a oralização compulsória, aqui o surdo não precisa almejar uma vida semelhante a do ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Um dos conceitos mais inovadores trazidos pelo bilinguismo tem a ver com a noção de comunidade formada pelos surdos, com língua e cultura próprias. Ademais, para os defensores do bilinguismo, o aprendizado de uma língua não visuoespacial é bastante importante e desejado; contudo, não deve representar uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas por sua surdez, tampouco deve ser seu único objetivo educacional. Com relação às questões educacionais, não há unanimidade entre os profissionais sobre os modos de aplicar o bilinguismo nos contextos de ensino, no entanto, grande parte dos defensores desta filosofia acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e língua escrita de seu país, não sendo necessário adquirir a língua oral. O principal argumento defendido é o direito de se adquirir uma língua natural, de se pensar nessa língua, se alfabetizar e construir seu letramento como qualquer ouvinte. Nessa perspectiva, no Brasil, a Libras corresponderia à língua materna dos surdos e a Língua Portuguesa à língua adicional – por isso, aqui falaremos em Português como Língua Adicional (PLA). Quanto às línguas de sinais, por serem as únicas que correspondem às mesmas funções que as línguas orais, é por meio delas que os surdos podem ampliar seus conhecimentos de mundo, permitindo compreender e dar significado ao que leem. Além disso, à importância do Bilinguismo recai o fato de garantir, dentre outros fatores, a aquisição de uma primeira língua aos surdos de maneira natural.

Com relação à língua oral, a orientação é de que ela deve ser ensinada na modalidade escrita, como língua adicional, por meio de metodologia visual. Somado a isso, Moura (2012) traz um importante adendo para a discussão de Português como Língua Adicional para Surdos:

o Bilinguismo para Surdos não pode ser discutido somente como a aceitação da Língua de Sinais, aliado a maneiras de viabilizar técnicas e procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa. [...] as propostas educacionais bilíngues remetem, cada vez mais, à importância da participação do surdo no processo educacional. [...] São necessárias mudanças efetivas, visto que a presença dos Surdos no processo educacional não pode ser considerada mera facilitadora ao acesso da Língua Portuguesa (SILVA et al., 2003; SOUZA; GOÉS, 1999 apud MOURA, 2015).

É importante frisar que a responsabilidade na escola, para o bilinguismo, é garantir que a língua sirva como instrumento para que se garanta que o sujeito seja agente de transformações sociais. Contudo, no que tange à educação pública, principalmente no Brasil, tem-se um cenário preocupante:

é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 46).

Para isso, através da legislação vigente, o sistema educacional, uma vez que a maioria expressiva dos professores desconhece a Libras, faz uso dos tradutores e intérpretes garantidos pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão. A respeito da diversidade de cenários entre a educação bilíngue, a oferta de professores bilíngues e os tradutores e intérpretes de Libras, Quadros e Schmiedt (2006) falam o seguinte:

No caso do aluno surdo, a educação bilíngüe vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngües para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é

ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem Libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará embuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Por fim, Moura (2012, p. 34) traz um alento frente a esse cenário ao nos dizer que a inclusão bilíngüe e bicultural pode, de fato, simbolizar a oferta de um ensino que prepare sujeitos para atuar como protagonistas de sua própria história. Para os surdos, o Bilinguismo pode ser o caminho rumo a uma formação cidadã e ao exercício pleno de seus direitos de aprender visualmente, através das políticas linguísticas vigentes.

### 3.2 LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Se atualmente existem avanços no país no sentido de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, fazendo mais especificamente um recorte sobre a questão da surdez e de políticas linguísticas que visem a uma educação bilíngüe, por outro lado, ainda se vê que a inclusão é vista como um fato novo para a maioria dos professores. Há, em ambos os casos, a necessidade de se defender o bilinguismo: tanto para os professores em formação, quanto para os já atuantes. Nesse sentido, é preciso que os aspectos legais, ou seja, que a legislação verse sobre a prática da inclusão na escola não somente matriculando alunos, mas assegurando medidas para que estes permaneçam na escola e que no ambiente escolar tenham acesso às práticas de letramento formal em Libras e na Língua Portuguesa. Em outras palavras, isso quer dizer que se fazem necessárias condições para que o processo de escolarização ocorra do mesmo modo que a integração social; linguisticamente falando, é preciso que a língua ou as línguas ali ensinadas sirvam para intervir no mundo.



Assim, ao se fazer um panorama situacional, relativo à educação inclusiva para surdos e às políticas vigentes relacionadas a esse público, atualmente no Brasil tem-se um cenário de retrocesso, dada a extinção da Secretária de Educação Especial (SEESP) datada de 2 de março de 2012, conforme decreto nº 7.690, que trouxe fortalecimentos dos debates sobre as políticas educacionais relativas às pessoas com deficiência, o que reafirma a importância dada a SEESP. Por esse motivo, é interessante constar que, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tal secretaria “teve atuação decisiva no desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (...) capaz de neutralizar as ambiguidades na interpretação jurídica dos dispositivos legais concernentes à promoção da escola inclusiva” (BRASIL, 2008 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2014). Tal decreto simbolizou não somente um novo arranjo do Ministério da Educação, remanejando a extinta SEESP para a pasta de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realizando, portanto, um esvaziamento da prática inclusiva proposta pelo Ministério da Educação, o que gerou inúmeras controvérsias e questionamentos sobre os projetos em andamento, descontinuados nesse intento.

Assim, é importante àquele que se propõe a desbravar a temática da educação de surdos, tomar conhecimento das leis que favoreceram historicamente a essa comunidade o acesso à educação, ao trabalho e à sociedade como um todo. Ainda existem controvérsias, conforme postulam Lacerda e Santos (2013), que se reflete em uma legislação complexa: existem leis que apoiam a educação especial em acordo da teoria moderna; outras que apoiam o sistema de educação inclusiva como modelo certo para o surdo ter acesso à educação; assim como há também leis em que o uso da língua de sinais e a cultura surda são importantes e valorizados na educação de surdos. Conforme falado anteriormente, ambas as autoras reiteram que foi através do iminente surgimento do bilinguismo que despontou um dos marcos mais importantes no contexto cultural da educação de surdos: os estudos iniciados por William Stokoe, na década de 1960, que evidenciaram que as línguas de sinais podiam ser entendidas como línguas genuínas por atenderem todos os critérios linguísticos necessários. Como falamos, tal evidência foi fundamental para embasar ideais e lutas sociais que garantiram o reconhecimento linguístico das línguas de sinais. No Brasil, tal reconhecimento veio pelo entendimento da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, conforme consta na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo-a como língua dos surdos brasileiros.

Embora a Lei de Libras, como é popularmente conhecida, seja considerada um marco, existiram outras legislações que também foram importantes para a defesa dos direitos

linguísticos e culturais dos surdos, uma vez que houve várias mudanças educacionais e distintas leis existentes hoje. No contexto escolar, cabe atentar à Constituição Federativa do Brasil de 1967 e de 1988, além da Lei de Diretrizes e Bases 9.294, de 1996. Para isso, é importante fazer um recorte de como os processos históricos mencionados anteriormente influenciaram as tomadas de decisão, legislativamente falando, no cenário nacional e também mundial.

Nos anos 60, foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 que, em um intento de propiciar igualdades sociais, trouxe a garantia deste direito também à comunidade surda. Nessa mesma época, houve o surgimento da linguística textual, que ajudou a desviar a atenção da oração para o texto como um todo, da unidade morfossintática para a unidade semântica (Pereira, 2009 p. 13 apud Kaufman e Rodrigues, 2009). Foi ela a responsável pela primeira vez por colocar os fatores de produção, recepção e interpretação de um texto como unidade de comunicação à tona. Neste interim, produzir linguagem passou também a ser produzir, também, discurso. A tarefa do professor passou a sofrer uma mudança de foco: não mais restringia-se a unicamente a corrigir o aluno, atentando à adequação morfossintática; ele passava a ser espécie de mediador entre o texto e a aprendizagem, que se concretizava pouco a pouco nos espaços da sala de aula. A respeito dessa nova forma de pensar a educação, Pereira (2009) em “Leitura, escrita e surdez” postula que

[...] ao adotar essa nova concepção de linguagem e de língua coube à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (PEREIRA, 2009, p. 14).

E acrescenta, fazendo uma crítica, sobre o modelo concebido até então no ensino de língua, que,

na educação de surdos, a adoção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa, uma vez que, diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega com pouco ou nenhum conhecimento dessa língua, cabendo à escola a tarefa de ensiná-la (PEREIRA, 2009, p. 15).

A década de 70 também evidenciou mudanças importantes para a educação de surdos. Os avanços aquisicionistas, sobre a linguagem da criança ouvinte, impactaram de forma crescente todo mundo, também marcando o entendimento de como deve dar-se o ensino de português para surdos. Publicada pelo MEC em 1979, em parceria a Derdic-PUC/SP, surgia uma Proposta Curricular para Deficientes Auditivos. Refletindo o pensamento da época,

embora hoje considerada por muitos como ultrapassada em aspectos diversos, tratava-se da primeira tentativa de sistematizar o ensino para surdos, chamados de deficientes auditivos naquele momento. Tal proposta caracterizava-se

Com base nos estudos sobre aquisição da linguagem por crianças ouvintes, alguns elementos que seriam trabalhados em atividades mais sistematizadas, uma vez que, segundo o documento, apenas a exposição a estruturas gramaticais, numa linguagem filtrada, não seria suficiente para que a criança surda iniciasse suas combinações sintáticas. Assim, seriam selecionados alguns nomes ligados a categorias semânticas, alguns verbos e um ou outro elemento pertencente a classes gramaticais, como pronomes possessivos, demonstrativos, advérbios de lugar, entre outros. À medida que a criança fosse adquirindo e usando estes elementos em combinações sintáticas, novos eram inseridos dentro das mesmas categorias gramaticais (PEREIRA, 2009, p. 16-17).

Até o final dos anos 80, predominava na escola uma concepção de linguagem que a entendia como instrumento de comunicação, no qual um emissor comunicava uma mensagem a um receptor, de modo que a transmissão de informações é a principal função da linguagem, que é vista como um conjunto de regras, que corresponde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas sintáticas. Nessa época, o modelo Oralista ainda era a abordagem predominante de exposição à língua, sendo o uso de sinais proibidos para que os alunos fossem expostos unicamente à fala. Foi pelas influências de Vygotsky e Bakhtin, principalmente, que as concepções de linguagem começaram a se modificar no final desta década; utilizando os dizeres de Pereira (2009), a linguagem passou a ser entendida como atividade, lugar de interação humana, de interlocução, de produção de linguagem e, principalmente, de constituição de sujeitos. Em outras palavras, “a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la, mas é re(construída) na atividade da linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 13).

É também no final dos anos 80 que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apregoa, em seu artigo 205, que a educação era “um direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”. Além disso, o artigo 208 faz vistas ao acesso e permanência do surdo no ensino regular, no sentido de sensibilizar as comunidades escolares.

A década de 90, por sua vez, se faz importante por trazer avanços nas discussões sobre acessibilidade para as pessoas portadoras de deficiência, sendo marcada no Brasil pela

promulgação de dois importantes decretos sobre esse fim. Ainda sobre a questão legislativa, são esses decretos que implementam a formação de profissionais intérpretes de libras e de guias intérpretes para a melhor comunicação de pessoas surdas e surdas-cegas.

Em 1994, tem-se a Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial. Sua origem é atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970, tendo importância enquanto documento para a consolidação da Educação Inclusiva e promoção da inclusão social. A linha de ação estabelece que as escolas devam receber todos os jovens e crianças e propor alternativas pedagógicas para educá-las satisfatoriamente. Referente ao caso dos alunos com surdez, a Resolução de Salamanca (UNESCO, 1994) recomenda que “as pessoas surdas tenham acesso a uma educação em sua língua nacional de signos” que, no caso do Brasil, seria a Libras. Além de este documento propor mudanças nos aspectos curriculares, de infraestrutura, organizacionais, pedagógicos, avaliativos, filosóficos e pessoais, existem outros pontos que também são considerados na educação inclusiva. A preparação dos professores é um dos quesitos em destaque, uma vez que a figura docente é caracterizada e primordial para que a inclusão aconteça. Com relação a esse profissional, a Declaração de Salamanca afirma que

[...] atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (UNESCO, 1994).

A década de 90 ainda é marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes para a educação nacional. No Capítulo V, voltado à Educação Especial, configura, no caso da surdez, determina que uma modalidade especial deva ser oferecida

[...] aos alunos surdos na qual os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos. E também garante que seja ofertada, às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes pública e privada de ensino, a formação na língua nativa dos surdos. (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 52).

A mesma lei abre uma ressalva quando diz que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1998). Pode-se inferir, com tal passagem, que o Estado exime-se de responsabilidade, disponibilizando apenas o serviço especializado somente quando a escola já possui alunos que necessitem de tal atendimento. Em outras palavras, isso quer dizer que tais alunos são recebidos sem que as escolas estejam previamente preparadas, somente então o Estado faz o provimento de tais serviços. O que se observa é que toda responsabilidade é transferida para a escola, sendo a comunidade escolar responsável por identificar as dificuldades do aluno e fazer adaptações necessárias. De qualquer forma, mesmo apresentando problemas que não podemos deixar de lado em uma análise, a Lei de Diretrizes e Bases é deveras significativa para as concepções de Educação Especial, uma vez que pela primeira vez, na história brasileira, as questões específicas das pessoas com necessidades especiais são trazidas à tona frente ao contexto educacional.

O início dos anos 2000 é marcado pelo Plano Nacional de Educação, de 2001, que promove a educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. O Plano orienta que, quando isso não for possível em função das particulares do educando, deve-se realizar o atendimento em classes ou escolas especializadas. Há, ainda, o incentivo à melhoria da qualificação dos professores que atendem alunos com necessidades educativas especiais, expandindo principalmente a oferta de formação e especialização em educação inclusiva em universidades e nos cursos de magistério.

De maneira cronológica, como dito anteriormente, ainda nesta década, a Lei de Libras foi reconhecida enquanto meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Houve na sequência, a instituição do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, às pessoas portadoras de deficiência, que tem como função, segundo a legislação brasileira vigente,

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Entretanto, como bem observam Lacerda e Santos (2014):

até os dias de hoje há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços escolares devido à falta de prática por parte de professores, que ainda não tem fluência na língua de sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 53).

Há, no decorrer da década, a instituição do Decreto n° 5.626, de 2005, que institui o ensino de surdos na língua de sinais em escolas ou salas de aula próprias de surdos; implementando também a disciplina de Libras como obrigatória no currículo de cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia; exigindo a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos; exigindo a formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura em Letras/Libras e de intérpretes por meio do bacharelado também nesse curso de graduação. O final da década traz ainda a Lei n° 12.319, de 1° de setembro de 2010, que reconhece a profissão de tradutor e intérprete de Libras, recurso humano utilizado de maneira eficaz na educação de surdos. Ainda sobre a importância do papel do intérprete de Libras no contexto escolar, Lacerda e Santos (2014, p. 57) argumentam que “quando há carência de profissionais intérpretes, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada”.

Assim, conforme versa a Declaração de Salamanca, é preciso pensar em uma verdadeira inclusão, levando em conta as necessidades individuais dos alunos e, mais do que isso, adaptada à realidade educacional em que cada aluno se encontra. A respeito da política de inclusão no Brasil, o seguinte trecho ilustra como se configura um cenário tão diverso em um país em desenvolvimento, de modo que em cada contexto:

Depende muito de como lidam com a inclusão dos surdos na escola regular devido à sua diferença cultural e linguística. (...) É impossível, em todo o Brasil, todas as cidades terem uma escola própria de surdos devido às dificuldades financeiras e por ser um país em via de desenvolvimento, também que as políticas são focadas na educação inclusiva tendo o objetivo de mostrar a diversidade cultural onde todos estão em um único espaço (CAMPOS, 2008, p. 31 apud LACERDA; SANTOS, 2014, p. 57).

Para finalizar esse apanhado acerca das leis que regem o cenário inclusivo do país até hoje, é importante reforçar a importância de um espaço educacional bilíngue, tendo nele uma boa prática pedagógica, marcada por didáticas visuais e um currículo específico. É importante que por meio dele seja possível ao surdo educar-se em sua língua materna e na língua vigente

em seu país, sua língua adicional, que no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa. O bilinguismo é a garantia de uma construção sem barreiras ou discriminações, sem deixar de cumprir as normas legislativas do país, lutando em defesa do acesso à cultura e ao direito de existir por e através da língua.

#### 4 CAMINHOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS ATRAVÉS DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao realizar uma busca por materiais didáticos disponíveis atualmente para o ensino de Língua Portuguesa para surdos é evidente a existência de um *déficit* entre a oferta de materiais deste tipo e sua respectiva procura. Tal fato se ilustra mais claramente quando fazemos um recorte no cenário dos livros didáticos destinados à instrução mais tradicional, ou seja, ao uso na sala de aula propriamente dita. Tratam-se de livros extremamente comuns na maioria das escolas privadas e públicas, mas que, no caso dos alunos surdos, são difíceis de encontrar inclusive para comercialização. Em alguns casos, tal ausência de materiais no mercado é atribuída ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que inviabiliza seu consumo e, garantido pela Lei 10.753/03 (BRASIL, 2003), institui a Política Nacional do Livro Didático, sendo

destinada a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Contudo, tal medida legislativa não faz referência direta ao estudante surdo, logo não garante o amplo fornecimento de recursos didáticos especiais a esses alunos, mantendo, assim, a baixa oferta desses materiais, portanto, baixa verba destinada, mesmo com a estrita ciência da existência deste perfil de aluno na rede pública de ensino. Para obter esses materiais, é preciso requerer ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> disponibilização específica para aluno e professor que possuem classes com alunos surdos.

Por outro lado, o Decreto 7084/10 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre os programas de materiais didáticos, determina em seu Artigo 28º que “o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas”; afirmando, no parágrafo seguinte, que “os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes, relativas por exemplo à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial”. Por fim, o Decreto 7611/11

---

<sup>5</sup> No edital do PNLD de 2018 não foram encontrados livros didáticos para surdos, logo, entendemos que a circulação dos mesmos ocorreu entre 2007 e 2017.



(BRASIL, 2011), em seu Artigo 5º, parágrafo 4º, determina que o Ministério da Educação preste apoio técnico e financeiro à produção e distribuição de livros didáticos em Libras, com o apoio das novas tecnologias, tendo em vista possibilitarem o “acesso ao currículo” para os alunos com surdez.

Compreendendo desde livros didáticos até materiais norteadores destinados aos professores, é perceptível o quanto todos esses materiais podem ajudar discentes e também docentes – desde a formação continuada, perpassando o ato do planejamento, da adaptação e até da programação das atividades de suas aulas – uma vez que claramente bem construídos e o quanto sua ausência no quadro educacional é prejudicial a alunos e professores. Além disso, uma vez que existe a possibilidade de que um livro seja acessível e possível ao aluno surdo ele torna-se um elemento próximo de seu cotidiano. Entretanto, neste caso, o que há é uma lacuna: para os professores que atuam com alunos surdos não há um volume significativo de materiais para o ensino nas escolas, tampouco que contemplem a educação bilíngue que se propõem a realizar. Assim sendo, torna-se uma tarefa individual de cada professor que, isoladamente, responsabiliza-se por elaborar materiais e atividades para seus alunos.

#### 4.1 MATERIAIS NORTEADORES PARA PROFESSORES DISPONIBILIZADOS PELO MEC

Disponibilizados no site do Ministério da Educação, como parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, lançado em 2001, existem dois materiais que dão conta de atender à demanda da falta de bibliografia especializada e destinada à formação docente quanto ao ensino de português para alunos surdos, sob as bases de uma educação bilíngue. Os livros *“Ideias para ensinar português para alunos surdos”* (QUADROS; SCHMIEDT, 2009)<sup>6</sup> e *“Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”*, volumes 1 e 2 (SALLES et al., 2004)<sup>7</sup> são publicações disponíveis de forma impressa e virtual que possuem como interlocutores os educadores que se deparam ou vão se deparar com o desafio do ensino linguístico do Português como Língua Adicional a esse público.

---

<sup>6</sup> Material disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12676-ideias-para-ensinar-portugues-para-alunos-surdos>> Visualizado em: 16 de janeiro de 2018.

<sup>7</sup> Material disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12675-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica>> Visualizado em: 16 de janeiro de 2018.

O primeiro é apresentado como “um livro que permite a reflexão de professores de alunos surdos que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental que buscam uma perspectiva bilíngue” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 7). Já o segundo é descrito como um

material instrucional concebido para a capacitação de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez (que) [...] parte do pressuposto de que a modalidade visuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo (SALLES et al., 2004, p. 10).

Ambos os materiais serão analisados no decorrer deste capítulo, com foco no desenvolvimento da análise na qual nos debruçaremos adiante.

Por ora, o que podemos destacar desses materiais é que eles possuem uma estrutura semelhante: primeiramente buscam apresentar questões teóricas que embasam o entendimento de língua e linguagem, bem como da educação de surdos, da história da Libras e do bilinguismo, ou seja, trazem informações primordiais e necessárias a um professor que não teve acesso ao ensino superior e tem a responsabilidade de letrar em língua portuguesa um aluno surdo ou, ainda, o que teve acesso a uma graduação em letras ou pedagogia aquém do esperado. Na sequência, cada um a sua maneira, as autoras trazem exemplos de atividades compiladas, algumas delas já foram adotadas por professora, outras são sugestões para que sejam adotadas em sala de aula.

Por fim, antes de partir-se para a análise específica de cada um destes materiais cabem algumas considerações iniciais sobre o panorama dos recursos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa para surdos que temos até então. Vê-se que o número de materiais publicados para o ensino de Língua Portuguesa para surdos é limitado; percebe-se que os materiais disponíveis não estão acessíveis a todos os professores; além disso, não são amplamente disponibilizadas publicações nos moldes dos livros didáticos a todos os professores de alunos surdos; e que, em se tratando de um público historicamente marginalizado no contexto educacional, ainda existem ressalvas nos investimentos de produção de material didáticos no contexto da surdez.

Frente a essa situação, não podemos deixar de problematizar o cenário vivido pelos docentes de alunos surdos que, na falta de materiais didáticos desenvolvidos para esse intuito,

ficam à mercê de alternativas que possivelmente não contribuem para a qualidade da aquisição da leitura e escrita em Português como Língua Adicional. Assim, ante aos pressupostos teóricos apresentados, que regem o que se entende hoje como uma concepção atual do que deve ser uma aula de Língua Portuguesa, buscou-se em um primeiro momento fazer uma análise das atividades compiladas nos materiais elencados, observando alguns critérios, bem como o que se espera encontrar em cada um deles, conforme abaixo:

(a) **Uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa** – como vimos, Geraldi (1993) considera o texto como ponto de partida e de chegada de uma aula de português, logo, propõe que a educação linguística ocorra em torno dos gêneros discursivos. Nesse sentido, ao pensarmos no modelo de educação linguística existente conforme prescrevem os documentos reguladores da educação brasileira desde os anos 90, é preciso pressupor que o texto seja o centro da aula de línguas;

(b) **Presença de tarefas de leitura** – como colocado anteriormente, Simões et al. (2012) falam que o desdobramento do trabalho com o texto em torno de tarefas específicas proporciona efeitos diferentes no aluno. Com relação ao ato de ler, a tarefa de leitura que compreendemos aqui tende a ser aquela que proporciona a compreensão global do texto, em outras palavras, aquela que torna o aluno capaz de ler e apreender significado ao que lê, não restringindo a decodificação de palavras ou frases. Nesse sentido, buscamos pela presença ou ausência de atividades que continham esse modelo de tarefa de leitura;

(c) **Presença de tarefas de produção escrita** – voltando ao que postula Geraldi (1993) e os PCNs (BRASIL, 1997), calcados em Bakhtin (1997), vê-se que as questões centrais de produção de texto escrito na escola devem esperar que o aluno “tenha o que dizer”, isto é, que o emissor deva possuir um conteúdo para ser desenvolvido e explicado, que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, ou seja, deve haver uma intenção para se escrever, não restringido a prática da escrita a meramente escrever ou reescrever frases isoladas. Ao prever que “se tenha para quem dizer”, o texto deve possuir um interlocutor que irá lê-lo. Nesse sentido, buscamos pela presença ou ausência de atividades que continham esse modelo de tarefa de produção escrita;

(d) **Supervalorização do léxico isolado** – Pereira (2014) apresenta o fenômeno da supervalorização do léxico na educação dos surdos, muitas vezes justificada pela necessidade deste aluno aprender vocabulário. Contudo, tal prática, quando ocorre isoladamente, a exemplo da aquisição de outras línguas adicionais, provoca problemas de educação linguística graves por negar o que prescrevem os documentos normativos da educação nacional. Nesse

sentido, buscamos pela presença ou ausência de atividades que continham a supervalorização lexical isolada, sem discussão com outros fenômenos possíveis de serem trabalhados; e

**(e) Uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa** – como definem Quadros e Schmiedt (2009), o uso de uma língua de instrução, aqui no caso a Libras, para compreender aquela que está sendo aprendida, a Língua Portuguesa, é um elemento importante do processo educacional do surdo. Nesse sentido, buscamos pela presença ou ausência de do uso da Libras como língua de instrução nas atividades elencadas, cabendo listar em que momento isto ocorreu ou não.

Em um segundo momento, buscou-se realizar uma pequena análise, conferindo se os pressupostos teóricos levantados pelas autoras continuavam presentes nas atividades analisadas. As partes a seguir, trazem o resultado da respectiva análise das atividades compiladas nas obras de Quadros e Schmiedt e de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos, com vistas aos elementos elencados anteriormente.

#### **4.1.1 Uma análise de “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*”, de Quadros e Schmiedt (2009)**

Descrito pelas próprias autoras como um livro pensado para professores que estão diante de alunos surdos, o leitor que se depara com “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” se vê de frente com um material que pressupõe um modelo de educação bilíngue. Nesse sentido, desde o prefácio, há a defesa, mesmo que indireta, do ensino de Português como Língua Adicional, o que pode ser percebido, por exemplo, na seguinte passagem:

Observamos que a maioria dos professores quer garantir um ensino da língua portuguesa mais eficiente para o seu aluno surdo, atentando para o seu processo de aprendizagem. Além disso, eles buscam tornarem-se bons professores de língua portuguesa em uma perspectiva bilíngue e querem saber como se ensina português como segunda língua para surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 10).

Dividido em capítulos bem delimitados, o material apresenta em seu Capítulo 1 intitulado “As línguas no contexto da educação de surdos” uma apresentação de conceitos, além de discussões sobre o contexto da educação de surdos no Brasil no contexto do bilinguismo, tendo a língua de sinais como língua de instrução (ou L1) e a Língua Portuguesa em sua forma escrita como língua adicional (ou L2). Em seu Capítulo 2, chamado “Sugestões

de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos”, focalizamos na análise das propostas de atividades. Tratam-se de possibilidade de serem aplicadas em sala de aula, algumas delas até já utilizadas na educação de surdos.

É importante constar que algumas dessas atividades têm pouca ou nenhuma relação com a educação linguística propriamente dita, cabendo ao professor supor os elos que podem ser estabelecidos com o ensino da língua portuguesa. Por sua vez, no Capítulo 3, Recursos Didáticos, são apresentadas algumas propostas possíveis de serem exploradas e adaptadas para além da área de linguagens por professores que, grosso modo, dão conta da escassez de aportes didáticos específicos para o ensino e a aprendizagem em sala de aula no contexto da surdez. Por fim, as autoras reiteram que o intuito da publicação é que as atividades propostas sirvam de referência para os professores, devendo cada um deles criar sua própria versão de acordo com cada realidade.

A Tabela 1 abaixo traz a listagem das atividades que compõem o Capítulo 2 do referido material, em um total de seis (6) diferentes propostas presentes na obra, bem como uma breve descrição do objetivo descrito para cada uma delas.

**Tabela 1: Atividades presentes em “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*”**  
**Atividades<sup>8</sup>**

---

Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)
Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)

---

Fonte: elaborado pela autora adaptado de Quadros e Schmiedt (2009).

Trazendo para a análise os critérios elencados anteriormente, a partir do referencial teórico delimitado, com relação ao item (a) uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa, as atividades apresentadas na obra demonstraram o seguinte perfil, que a Tabela 2, abaixo, apresenta:

---

<sup>8</sup> Aqui chamamos de atividades o que na verdade deveriam ser consideradas sequências didáticas com pouco encadeamento.

**Tabela 2: Análise das atividades presentes em “Ideias para ensinar português para alunos surdos” quanto ao uso do texto como centro no ensino de Língua Portuguesa**

Atividades	Critério de Análise:
<b>Uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa</b>	
Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)	Não
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)	Não
Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)	Sim e não <sup>9</sup>
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)	Não
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)	Sim
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o panorama dos dados obtidos a partir do critério exposto na Tabela 2, é possível concluir que a maior parte das atividades compiladas neste material não utiliza o texto como centro para o ensino linguístico. Fazendo um contraponto com essa evidência, destacamos o fragmento a seguir, ilustrado na Figura 3, da atividade “Trabalhando com a Produção Escrita”, que traz a discussão partindo do texto imagético para se pensar as relações que podem ser estabelecidas pelo que o texto quer dizer através da língua de sinais para, após, em português redigir um texto na língua escrita.

Embora a sugestão de atividade estruture-se de maneira um tanto quanto aberta ao educador, caberia, ainda, em uma análise citar questões de cunho gramatical que tal atividade suscita e a necessidade de se pensar no texto como uma sequência lógica, linear e temporal. Desse modo, caberia enfatizar o trabalho com o uso de tempos verbais – respeitando as diferenças entre os avanços de aprendizagem na L2, pois há na mesma etapa aprendizes adquirindo Libras e Português ao mesmo tempo- com a questão temporal implicada e, mesmo se tratando de um conjunto de atividades voltados a estudantes precoces, em fases iniciais do ensino fundamental, há como focalizar o trabalho sugerindo ideias que foquem nas noções de início, meio e fim, ou de antes, durante e depois de modo que, na produção escrita proposta, esses elementos também se manifestem.

<sup>9</sup> Dado a complexidade da atividade proposta acima, uma vez que ela é dividida em grupos, em alguns casos há o uso do texto como mote para o desenrolar do proposto, mas na maioria dos casos não.

### Figura 3: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita”

#### b) Produção a partir de histórias em seqüência:

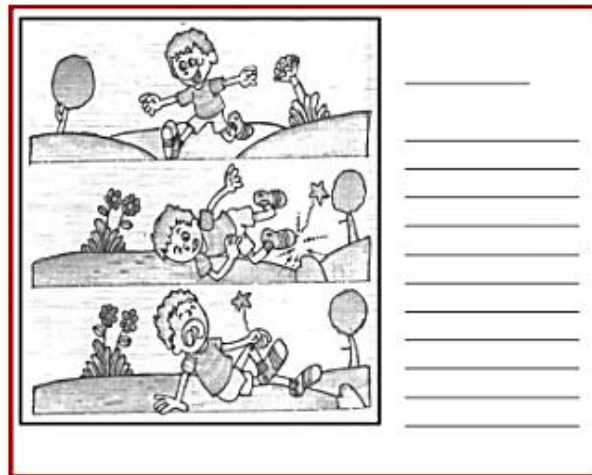
– Existem várias formas de se trabalhar com história em seqüência: pode-se entregar a história já ordenada; pode-se entregar a história misturada para que as crianças organizem os fatos; pode-se entregar faltando alguma parte dela para que as crianças a completem (início, meio ou fim); ... No entanto em qualquer destas formas pode-se dar o apoio de vocabulário solicitado pela criança.

– Pode-se trabalhar produção a partir de histórias em seqüência, utilizando também registros de atividades ou experiências de aula, criados pelas crianças em forma de tirinhas ou quadrinhos.

– Solicitar sempre que a criança conte a história em sinais para se observar se demonstrou compreensão e estruturação de pensamento.

#### Exemplo 1:

Observar a história em seqüência com os fatos já ordenados, contá-la através da língua de sinais e depois redigi-la.



Fonte: Quadros e Schmiedt (2009, p. 88).

Com relação ao item (b) Presença de tarefas de leitura, , de acordo com os critérios levantados, percebemos majoritariamente que as atividades apresentadas na obra demonstraram inexistir tal presença.

**Tabela 3: Análise das atividades presentes em “Ideias para ensinar português para alunos surdos” quanto à presença de tarefas de leitura**

Atividade	Critério de Análise:
	Presença de tarefas de leitura
Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)	Não
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)	Não
Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)	Não
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)	Não
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)	Sim
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Este fato, apresentado na Tabela 3, acima, não evidencia uma contradição, uma vez que, na parte teórica da obra, as autoras afirmam que

o professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse a ler um determinado texto. Nesse sentido, a motivação para ler um texto é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que vai ler. O assunto escolhido como temática na leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos. Instigar nos alunos, durante a leitura, a curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 41).<sup>10</sup>

Logo, se é fato necessário para o aluno (e mais ainda para o aluno surdo, que não domina a modalidade oral) saber por que e para que vai ler, como seria aceitável veicular uma atividade sem a qual existisse um suporte que não o contextualizasse no que viesse a realizar? Além disso, ao dedicar-se a explorar a temática das tarefas de leitura para alunos surdos, as autoras trazem alguns pontos que merecem destaque e que, de maneira discrepante, não se evidenciam nas tarefas da maioria das atividades analisadas. Segundo as autoras Quadros e Schmiedt (2009) algumas questões que os professores devem manter em mente quando preparam uma atividade de leitura são as seguintes:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto? (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 41).

Somado a essa ideia, e enfatizando a importância das tarefas de leituras em sala de aula, ou seja, ao fato do texto existir, circular e ser significativo para os alunos, citamos o que postulam Simões et al.(2012) em “Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura”:

---

<sup>10</sup> As autoras referem existir dois tipos de leitura importantes quando se está aprendendo a ler em uma Língua Adicional, aqui a Língua Portuguesa para surdos, e que podem ser o objetivo do processo de aquisição. Seriam elas: uma leitura que apreende as informações gerais do texto, ou seja, que fornece um panorama geral ao aprendiz do que ele trata; e uma leitura que apreende informações mais específicas, fornecendo detalhes do texto que não implicam na compreensão geral daquilo que é lido.



Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações (SIMÕES et al., 2012, p. 47).

Com essas passagens, somado ao que se busca ilustrar com o exemplo abaixo, pretende-se inferir, bem como indicam Quadros e Schmiedt (2009) que mais importante do que o texto fazer sentido na sala de aula é fazer sentido na vida do aluno. Contudo, é primordial que tais textos sempre façam sentido: que perpassem os momentos de sala de aula, que sejam textos autênticos<sup>11</sup>, que seus sentidos extrapolem as barreiras do saber acadêmico desde a mais tenra idade.

Pereira (2009) citando Tovar (2000), linguista e pesquisador colombiano da área da surdez, enfatiza a importância de se criar condições para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da língua escrita e do quanto isso pode ser alcançado por meio da leitura:

Para o mesmo autor, a leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. A ênfase deve estar em ler, não em ensinar a ler. Na medida em que a criança seja exposta de maneira significativa a textos variados, de crescente nível de descontextualização, irá adquirindo a linguagem escrita de maneira natural. (TOVAR, 2000 apud PEREIRA, 2009, p. 28).

A autora afirma que segundo o pesquisador, a partir de atos simples, isso pode ser conseguido fazendo-a ver a utilidade da escrita nas atividades da vida diária.

Para isso, é preciso insistir em atividades bem construídas e focadas em uma compreensão que preceda a produção e em uma leitura que preceda os momentos de escritura. O exemplo a seguir, da Figura 4, extraído da atividade “Trabalhando com produção escrita”, de maneira bem incipiente, cumpre com esse propósito ao propor que o aluno dê seu próprio

---

<sup>11</sup> Quadros e Schmiedt (2009) utilizam-se do termo “textos verdadeiros”, acrescentando que os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança, por isso os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental. Além desses tipos de textos, é possível trabalhar com histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, trechos de livros didáticos e assim por diante.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 42 *apud* QUADROS, 1997).

significado à exploração da gravura. Após, sugere que individualmente ou coletivamente seja redigido um texto que conte uma história.

**Figura 4: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita”**

a) Produção livre a partir de gravuras:

- Selecionar gravuras que possibilitem riqueza de conteúdo/informações.
- Explorar em língua de sinais tudo o que se observa na gravura: personagens, objetos, cenário, detalhes que chamem a atenção, ações ali identificadas, sentimentos ou emoções expressas na gravura,... Registrar no quadro todas as palavras ou expressões que surgirem ou forem solicitadas neste momento.
- Estimular o pensamento e criatividade das crianças para além do que se vê : O que aconteceu antes? O que se fará ou acontecerá depois? Com quem? Onde? E depois ainda?...
- Aproveitar a gravura para identificar e discutir temas trabalhados em aula.
- Criar histórias escritas individual ou coletivamente.
- Trabalhar posteriormente com o vocabulário novo posto no quadro e solicitado pelas crianças.

Exemplo 1:



Explorando a gravura:

- O que você vê?
- Quem você acha que são estas pessoas?
- Onde elas estão?
- O que pensa que estão fazendo?
- Será que são apenas amigos ou uma grande família?
- Porque estão parados ali?
- De onde eles vieram?
- E para onde irão? Fazer o que?
- E depois o que acha que vai acontecer?
- Para onde o menino e a menina estão indo?
- O que será que eles viram?
- Você já esteve num lugar assim?

Fonte: Quadros e Schmiedt (2009, p. 85).

Contudo, ainda a respeito da tarefa de produção escrita da atividade anterior, existem pontos problemáticos que merecem destaque. A ausência da leitura de gêneros de discurso estruturantes é um destes pontos, cabendo maiores aprofundamentos aos professores quanto ao trabalho com o texto, que apenas se estrutura como uma “produção livre”. A Figura 5, a seguir, reitera a necessidade de se estabelecer o gênero estruturante<sup>12</sup> do texto que será lido e, posteriormente produzido. Nesta tarefa de leitura, é sugerido ao professor que selecione um texto, contudo são listados vários gêneros possíveis, de maneira ampla. Por fim, é pedido ao aluno que elabore um resumo, recrie o texto acrescentando ideias ou modificando seu final ou, ainda, transforme o texto em uma história em quadrinhos.

### **Figura 5: Fragmento da Atividade “Trabalhando com a Produção Escrita”**

f) Produção a partir de textos lidos:

– Selecionar o texto de um livro, artigo de revista, notícia de jornal, ou outro e depois de bem trabalhado em língua de sinais aproveitá-lo para produção escrita:

- elaborar um resumo do texto;
- recriar o texto acrescentando idéias ou modificando seu final;
- transformar um texto em história em quadrinhos, reescrevendo-o de modo adequado.

Fonte: Quadros e Schmiedt (2009, p. 96).

---

<sup>12</sup> Conforme Simões et al (2012) entende-se por gênero estruturante o gênero de referência do texto que será lido e estudado, logo, podem ser usados como sinônimos.

Analisando especificamente esta atividade, vemos que não há delimitação ao professor de que caminho seguir; ao aluno, não há referência textual de que modelo seguir na tarefa de produção escrita, apenas a orientação de que deve selecionar um dos gêneros textuais, sem ter trabalhado suas características antes, logo, sem saber como identificá-lo. Mais especificamente sobre o trabalho com gêneros estruturantes, Simões *et al.* (2012) acrescentam pontos relevantes a essa discussão quando nos falamos sobre a função da leitura de textos de referência:

(...) uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante, é o contato dos alunos com textos de referência que permitam a apreensão das funções e das características do gênero estruturante, ou focal; ao lê-los, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre sua circulação social e sobre suas características composicionais; poderá também conviver com os usos do português que lhe são típicos [...] É importante que os alunos tenham acesso a um número razoável de textos de referência, num conjunto de aulas que pretende viabilizar a aprendizagem da leitura e da escrita desse gênero (SIMÕES *et al.*, p. 165-166, 2012).

Trazendo a discussão especificamente para o contexto dos alunos surdos, no capítulo sobre leitura, Pereira (2009) enfatiza que a dificuldade dos alunos surdos compreenderem o que leem não só os desmotiva como leva o professor a preferir textos simplificados, expondo seus alunos a uma gama limitada de elementos textuais, exemplo do que é exposto na atividade elencada acima. A autora alega que esta atitude não contribui para o enriquecimento do conhecimento do aluno, seja este o conhecimento linguístico, de mundo ou textual. Neste interim, cabe nos perguntar: que tipo de produção escrita realizará esse aluno frente a este cenário?

Acredito que, ante a um cenário limitado de recursos para fomentar sua educação linguística, o reflexo de sua produção escrita não será outro se não também limitado. Pereira, utilizando-se das palavras de Geraldi (1993, 1996), afirma que, para escrever, o aluno tem que ter conteúdo (em outras palavras, o que virá a escrever), além de forma (saber como deverá escrever), um destinatário (para quem vai escrever, no caso, seu interlocutor). Logo, frente a esse cenário de empobrecimento dos recursos que fomentam a aprendizagem dos processos de leitura e escrita, conclui-se que o aluno surdo só poderá mesmo escrever frases simples, em um claro reflexo daquilo a que ele é exposto em seus momentos de leitura em sala de aula.

Voltando às questões que tangem especificamente à produção escrita, temos a Tabela 4, que analisa o item (c) Presença de tarefas de produção escrita, de acordo com os critérios levantados, nas atividades compiladas por Quadros e Schmiedt.

**Tabela 4: Análise das atividades presentes em “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” quanto à presença de produção escrita**

Atividade	Critério de Análise:
	Presença de tarefas de produção escrita
Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)	Sim
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)	Sim
Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)	Não
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)	Não
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)	Não
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apontados mostram um cenário dividido e que merece ser questionado. Primeiramente, vale apontar que se estamos falando da aquisição de Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Assim, nos perguntamos: como, nas atividades propostas, se evidenciam as produções escritas? Que tipo de escritura estão propondo nessas atividades? Estão elas de acordo com os pressupostos para a produção crítica do aluno em uma língua? É evidente que quando se pretende ensinar a modalidade de uma língua é preciso exercitá-la, permitindo sua prática àquele que a aprende. Escrever, portanto, não é um fenômeno de mera repetição, tampouco exclusivo a surdos nem a ouvintes. Como bem indica Pereira (2009),

para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (PEREIRA, 2014, p. 19).

Contudo, a partir do traçado de tais fatos tem-se um desacordo. Os dados apontados nas atividades analisados, frente aos ideais postulados pelas próprias autoras no embasamento teórico proposto em “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*”, reconhecem que

o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda.

A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails. No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 24).

Desse modo, parte da resistência ao ensino da modalidade escrita do português pelos surdos refere-se ao passado de imposição do ensino da Língua Portuguesa e, também, a um ensino atual que ocorre de maneira descontextualizada frente às necessidades e perspectivas específicas ao contexto destes alunos.

A atividade destacada a seguir, traz exemplo do uso bem aplicado de uma tarefa de produção escrita no material analisado e apresenta uso significativo dado ao texto. Utilizando as palavras de Pereira (2009), trata-se de uma concepção em que produzir linguagem também significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, sendo este considerado um produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão, repercutindo, no caso, na produção escrita ou oral dos alunos e também em suas vidas.

### **Figura 6: Fragmento da Atividade “Trabalhando com Vivências”**

– Registro: é fundamental que a experiência seja registrada. Pode ser em forma de texto, de livro, de cartaz, de álbum, de informativo para a escola, de desenhos ou histórias em quadrinhos,... Deve-se registrar detalhes como: o que deu certo e o que deu errado, quem participou e quem faltou, as curiosidades, as emoções, se gostaram ou não, e o que aprenderam.

Para introdução do assunto a turma passou a tarde num sítio para conhecer tudo o que fosse possível sobre plantas:

- diferenças quanto ao tipo- árvores, arbustos, plantas rasteiras, parasitas;
- utilidades – as que dão frutos comestíveis, as que são usadas para chás, os diferentes usos da madeira;
- conhecer diferentes flores, folhas e sementes;
- partes das plantas;
- conceituação de jardim, horta e pomar;
- outras curiosidades surgidas no momento da vivência.

Nas semanas subseqüentes foram desenvolvidos vários trabalhos em sala a partir desta experiência:

- Registro em forma de texto sobre a visita, elaborado em conjunto durante uma conversação em língua de sinais um dia após a vivência:

#### O PASSEIO NO SÍTIO.

Nossa turma foi passar a tarde num sítio em Viamão. Nós fomos de Kombi e demorou muito para chegar.

Lá nós conhecemos muitas plantas. Aprendemos a diferença entre árvores, arbustos e plantas rasteiras. Também aprendemos que jardim, pomar e horta não são a mesma coisa.

Havia muitas flores: margaridas, camélias, azaléias, hortênsias e orquídeas. Pegamos algumas para trazer à escola. Também havia muitas árvores frutíferas e conhecemos a pitangueira e a noqueira. Tinha abacateiro, dois tipos de limoeiro, pereira, caquizeiro, laranjeira e outros.

Nós vimos as plantas que servem para fazer chá e elas são bem diferentes umas das outras.

No sítio havia três tipos de pinheiros e muitos eucaliptos.

Aprendemos muitas coisas lá e depois de estudar fizemos uma salada de frutas para comer.

Nós andamos no trator e foi bem legal.

No final da tarde voltamos para a escola e quando chegamos o sinal já havia batido e a aula terminou.

Como o texto foi elaborado em conjunto, com todas as informações que os alunos quiseram incluir, ele ficou muito extenso e cheio de novos conceitos, por isso foi sendo trabalhado (leitura, interpretação, vocabulário e temática) em partes conforme a turma foi avançando nos conteúdos sobre vegetais.

Fonte: Quadros e Schmiedt (2009, p. 68).

Tem-se como produto desta tarefa de produção escrita o registro coletivo de uma vivência (exemplificada por um passeio em um sítio, embora no texto integral o educador que se depare com a sugestão de atividade entenda que possa aplicá-la em outro contexto), elaborado em conjunto durante uma conversação em língua de sinais (possivelmente a L1 do grupo que o redigiu). O resultado final produzido é extremamente positivo, sendo apresentado junto da atividade proposta. Como um todo, ele reflete o pensamento de que

na medida que o aluno compreende o texto (e seus propósitos), ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança. A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 43).

Pensando em uma análise relativa à (d) supervalorização do léxico isolado, a Tabela 5 traz o resultado dos dados observados. Entretanto, antes de partir-se à discussão, é importante delimitar o entendimento do que se trata tal supervalorização. As próprias autoras Quadros e Schmiedt (2009) dedicam-se a definir o assunto, traçando a responsabilidade histórica do processo como responsável por esta condição. Além disto, atribuem também esta responsabilidade ao estreitamento entre a escolarização de surdos e de ouvintes, no sentido de serem similares. Por fim, definem a supervalorização do léxico como o ato de dar muito valor ao aprendizado das palavras e de seus significados de maneira isolada:

por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. O aluno ouvinte, quando começa a ler e a escrever, já dispõe de uma língua e se nela na construção da leitura e da escrita; a criança surda pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas, mas raramente apresenta conhecimento suficiente da língua portuguesa que o ajude na tarefa de atribuir sentido na leitura, bem como de construir sentido na escrita. [...] um trabalho que valorizava a decodificação das palavras (e por vezes ainda valoriza) como requisito para chegar ao significado do texto. Ainda que se observe [...] preocupação do sujeito em construir um sentido na leitura, esta construção incide nas palavras individualmente. A ênfase na palavra, associada ao pouco conhecimento do português por parte do aluno, parece ter respondido por uma supervalorização do léxico na educação de surdos (PEREIRA, 2014, p. 25).

Voltando à análise dos dados, vê-se que há uma divisão entre a maneira de se abordar a questão lexical dentre as atividades presentes na obra. Por um lado, existem algumas que insistem em trazer um modelo ultrapassado de ensino; outras, mais inovadoras, apresentam perspectivas mais contemporâneas e acordam com o que se discute hoje em dia como adequado ao contexto de ensino de línguas. Entre as seis (6) atividades presentes na obra, metade, ou seja, três (3) delas apresentam o conceito de supervalorização lexical conferido pelas autoras anteriormente, conforme Tabela 5.

**Tabela 5: Análise das atividades presentes em “Ideias para ensinar português para alunos surdos” quanto à supervalorização do léxico isolado**

Atividade	Critério de Análise:
	Supervalorização do léxico isolado
Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)	Sim
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)	Sim



Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)	Sim
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)	Não
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)	Não
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)	Não

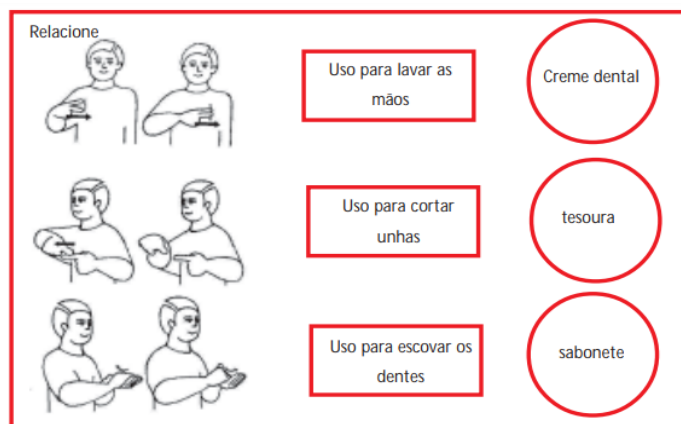
Fonte: elaborado pela autora.

Isso quer dizer que, se o material faz um compilado de atividades que foram utilizadas ou sugeridas por professores atuantes, práticas similares a essas devem se fazer presentes em número significativo de salas de aulas. A figura 6 traz um exemplo de fragmento que ilustra o conceito de supervalorização lexical em uma dessas atividades. Nela, o conteúdo temático escolhido para o trabalho com alunos surdos é hábitos de higiene. Para isso, a proposta é que se conheça alguns objetos desse universo em um saco surpresa e após se converse sobre eles em língua de sinais. Embora haja a sugestão de trabalho com texto, ele não é apresentado ao leitor; de modo que, na sequência, apenas são propostas tarefas desconectadas que visam unicamente à fixação vocabular, completando lacunas sem discussões complementares, conforme se mostra a seguir.

### Figura 7: Fragmento da Atividade “Trabalhando com saco surpresa”

#### 3) Trabalhar com o tema proposto<sup>7</sup>:

- Promover conversas e trocas de informações em língua de sinais sobre os hábitos de higiene pessoais e familiares;
- Pesquisas em jornais, revistas e internet sobre hábitos de higiene;
- Trabalhar com texto sobre o assunto;
- Propor exercícios gráficos para fixação do conteúdo:



Recorte as palavras, cole nos espaços adequados e desenhe as frases:

Eu lavo meus cabelos com \_\_\_\_\_.

Eu seco meus cabelos com \_\_\_\_\_.

Eu penteio meus cabelos com \_\_\_\_\_.

tolha   pente   xampu

Desenhe o que eu posso usar para:

Escovar os dentes

Tomar banho

Fonte: Quadros e Schmiedt (2009, p. 88).

Pensando no exposto, utilizo o que postulam autoras como Gesueli (2015), que atribuem a supervalorização lexical ao fenômeno da falta de bons materiais didáticos voltados à educação linguística de surdos. Assim, o leitor, ou seja, o educador limita-se ao que encontra e acaba reproduzindo tais práticas em sua sala de aula, de modo que

no escasso material didático disponível para o ensino de português para surdos, o leitor encontrará práticas de mecanização da escrita, decorrentes de um treinamento persistente que, quase sempre, parte das habilidades supostamente mais complexas (palavras e frases) (SOUZA; CARDOSO, 2001, p. 34 apud GESUELI in LODI et al., p. 184,).

Entretanto, é sempre bom delimitar as diferenças existentes entre supervalorizar o léxico, deixando de lado outras necessidades no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, e ensinar o vocabulário. O segundo, trata-se de um fator deveras importante aos alunos surdos que apresentam deficiências quanto à diversidade lexical. Contudo, cabe traçar diferenças aos professores e aos educadores em formação quanto à forma como o léxico pode ser abordado em sala de aula, sendo sempre preferíveis atividades em que ele não é trabalhado de forma descontextualizada e isoladas.

Com relação ao critério (e) uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa, a Tabela 6, abaixo, traz o resultado dos dados obtidos pela análise das atividades presentes na obra. Há, em todas as seis (6) atividades analisadas, consoante ao que postulam as autoras na parte teórica da obra, a presença do uso de Libras para alcançar o sucesso do ensino de português mantendo uma prática bilíngue em sala de aula, no contexto

sociocultural do processo educacional do aluno surdo, que nada mais é do que a garantia da presença de língua de sinais em um contexto educacional que através da história sempre negou a necessidade dessa forma de linguagem (SANTOS, 2015a, p. 72). Nesse sentido, cabe citar a importância de um ensino bilíngue, que entende o português como língua adicional, uma vez que a aprendizagem da escrita do português ganha significação pela língua de sinais.

**Tabela 6: Análise das atividades presentes em “Ideias para ensinar português para alunos surdos” quanto ao uso de Libras como instrução para compreender da Língua Portuguesa**

Atividade	Critério de Análise:
	Uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa
Trabalhando com “Saco das novidades” (p. 45)	Sim
Trabalhando com “Saco surpresa” (p. 54)	Sim
Trabalhando com “Mesas diversificadas” (p. 60)	Sim
Trabalhando com “Vivências” (p. 67)	Sim
Trabalhando com “Leitura e vocabulário” (p. 74)	Sim
Trabalhando com “Produção escrita” (p. 84)	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Citando o que postulam Quadros e Schmiedt (2009), é importante constar que muitas vezes as próprias línguas que os alunos utilizam e aprendem podem ser usadas para registrar os aprendizados que eles obtêm, linguisticamente falando. A seguinte passagem aborda um pouco sobre esse assunto:

O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais metalinguística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Falar sobre a língua (que ele aprende) por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural [...] que são elementos importantes do processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (QUADROS; SCHMIEDT, 2009, p. 31).

Por fim, para encerrar a análise das atividades, o uso da Libras em salas de aula que se propõem à aquisição do Português como Língua Adicional representam um avanço significativo. Buscam, de maneira geral, ao rompimento da lógica de adquirir uma língua que por muito tempo lhes foi imposta e se constituiu como superior a sua. Percebe-se, assim,

através de uma proposta bilíngue, um contexto de aproximação, de interação: em que prevalece o intento da busca pela construção de sentidos. Entretanto, a nível de manter a problemática a que esse trabalho se justifica, vale nos perguntarmos se, frente ao cenário educacional brasileiro, seria possível aplicarmos nas salas de aula, de maneira ampla, atividades bilíngues que utilizassem as discussões em línguas de sinais como as propostas por Quadros e Schmiedt.

#### **4.1.2 Uma análise de “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*”, de Salles et al. (2002)**

Entendido em seu prefácio como um material instrucional para a capacitação de professores de Língua Portuguesa que na educação básica exercem sua prática, tal obra consiste em um material composto por dois volumes. O primeiro deles compreende três unidades divididas por temáticas, na qual são abordados temas inerentes à situação linguística e cultural do surdo, além de situar o ensino de Português como Língua Adicional para surdos, por tratar-se de uma política linguística vigente no país, delimitando como deve dar-se o ensino desta língua para surdos, em detrimento das necessidades específicas demandadas por esse público. O segundo consta do que os autores chamam de um compêndio de “oficinas e projetos educacionais voltados ao ensino de língua portuguesa para surdos” (SALLES et al., 2002), em que se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em especial a revisão teórica do tema e, entre outras coisas, a formulação de atividades didáticas que se destina a estudantes com nível intermediário de português e abordam questões de gramática e leitura e produção de textos, estando ausente neste compêndio proposições sobre Português como Língua Adicional para surdos a nível básico. Utilizando-se das palavras das autoras, sobre a aplicabilidade das atividades propostas em sala de aula, temos o seguinte

Assumindo-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades do educando, entendemos as sugestões e propostas formuladas neste livro como temas para reflexão, a serem adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos para a aprendizagem significativa (SALLES et al., 2002).

Ao apresentar os chamados projetos educacionais para alunos surdos que, em nossa concepção, no mais se assemelhariam a sequências didáticas ou temáticas, que podem ser

definidas como um conjunto de tarefas encaminhadas sequencialmente rumo a um ou mais objetivos propostos, sem que necessariamente haja um produto final a ser construído.

Refinando nosso olhar sobre esse conjunto de atividades, há em todas elas o acompanhamento de embasamento teórico e gramatical, o que pode servir de um bom material de apoio para o professor, por focar alguns pontos mais urgentes às dificuldades dos surdos em suas práticas de leitura e em suas produções escritas. Embora em alguns momentos não apresente um eixo temático bem delineado, possui elementos comuns que reunidos giram em torno de uma mesma ideia central que seria, portanto, o critério de divisão das unidades. Apesar disso, nota-se que propõe uma divisão um tanto quanto normativa dos conteúdos, afinando ainda mais as especificidades a serem trabalhadas em cada caso, conforme Tabela 7 abaixo reitera os ideais com as quais o caráter interacionista de ensino linguístico se choca.

**Tabela 7: Divisões propostas por Salles et al. (2002) quanto a uma divisão de conteúdos em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”**

Temas de teoria do texto	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura
		Texto
		Leitura e produção escrita
Temas de teoria gramatical	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo
		Coesão, referência e relações de significado
	Léxico e variação	Variação lexical
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma
		Categorias lexicais e gramaticais
		Estrutura interna do sintagma nominal em português

Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	
Estrutura do sintagma nominal: a expressão de posse em português	Predicados e argumentos
	Estruturas de posse em português
Semântica e sintaxe das preposições	Preposições em português do Brasil
	Descrição semântica da preposição <i>por</i>
	As preposições em português e em LIBRAS
	Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Salles et al. (2002).

A análise da tabela acima nos mostra que a obra de Salles et al. (2002) é composta por dois fios condutores, que seriam os temas de teoria gramatical e os temas de teoria do texto. É inevitável notar que o maior volume de conteúdos esteja relacionado aos temas de constituição gramatical, o que se apresenta como uma incoerência ao pressupormos que as autoras sustentam suas concepções teóricas em práticas de letramento que utilizem o texto como centro das práticas de ensino e aprendizagem linguística.

Nesse sentido, para fins de organização da análise das atividades proposta neste material, tendo em vista a quantidade de proposições existentes, optou-se por fazer uma análise que contemplasse as sequências didáticas como um todo e não somente a atividade.

Trazendo para a análise os critérios elencados anteriormente, cuja análise também foi realizada na obra de Quadros e Schmiedt, a partir do referencial teórico delimitado, com relação ao item (a) uso do texto como centro da tarefa para o ensino de Língua Portuguesa, as atividades apresentadas na obra demonstraram o seguinte perfil, que a Tabela 8, abaixo, apresenta:

**Tabela 8: Análise das atividades presentes em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” quanto ao uso do texto como centro no ensino de Língua Portuguesa**

	Critério de Análise:
Atividades propostas dentro da sequência didática	Uso do texto como centro da

		<b>tarefa para o ensino de Língua Portuguesa</b>	
<b>Temas de teoria do texto</b>	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura	Não apresenta atividades
		Texto	Não apresenta atividades
		Leitura e produção escrita	Sim
<b>Temas de teoria gramatical</b>	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo	Não apresenta atividades
		Coesão, referência e relações de significado	Não
	Léxico e variação	Variação lexical	Sim
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma	Não apresenta atividades
		Categorias lexicais e gramaticais	Não apresenta atividades
		Estrutura interna do sintagma nominal em português	Sim
	Estrutura do sintagma nominal: a expressão de posse em português	Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	Sim
		Predicados e argumentos	Sim
	Semântica e sintaxe das preposições	Estruturas de posse em português	Sim
		Preposições em português do Brasil	Não
Descrição semântica da preposição <i>por</i>		Não	
As preposições em português e em LIBRAS		Não	
	Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)	Sim	

Fonte: elaborado pela autora

Analisando os dados obtidos a partir do critério exposto, é possível concluir que a maior parte das atividades compiladas neste material faz uso do texto como centro para o

ensino linguístico. Esse dado, entretanto, pode ser melhor ilustrado e questionado na Figura 8 abaixo, que traz um fragmento de atividade envolvendo coesão, referência e relações de significado. Nela, existe a presença de um pequeno texto, cujo gênero vem de maneira adaptada e pouco evidente, servindo apenas de pretexto para um ensino estritamente gramatical como se vê adiante, uma vez que não há discussão sobre os elementos nele envolvidos, seguidos de tarefas de leitura, de decodificação e localização de informações. Embora o exemplo desse caso traga este fato de maneira mais evidente, outras proposições de atividades também o fazem na obra, muitas vezes até sugerindo um trabalho crítico em tarefas de leitura, mas infelizmente seguidas por práticas descontextualizadas e ultrapassadas, como o preencher lacunas realizado isoladamente, sem outras práticas de educação linguística.

**Figura 8: Fragmento de atividade envolvendo coesão, referência e relações de significado**



#### TEXTO E CONTEXTO

Na área da zoologia, *galinha* constitui uma família com espécies diferentes. As diferenças entre uma e outra podem ser observadas pelas características individuais. Verifique como é possível distinguir *galinha* de *galinha-d'angola*, de *galinha garnisé*, de *galinha-d'água* (adaptado de Ferreira (1999); Houaiss & Villar, 2001).

Galinha	Ave uniforme, com plumagem intensa, que vive em bandos e alimenta-se no solo, principalmente.
Galinha-d'angola	Ave originária da África, galiforme, de penas pretas com pintas brancas, e que possui, no alto da cabeça, um capacete ósseo mais ou menos destacado sobre a pele.
Galinha garnisé	Ave galiforme, pequena, de certa raça originária da ilha Guernsey (Grã-Bretanha).
Galinha-d'água	Ave gruiforme, quer dizer, parecida com um corvo, de coloração cinzento-escura, cabeça e pescoço pretos, com penas verdes, bico amarelo, com mancha vermelha no meio da maxila superior.





### AGORA É A SUA VEZ

1. Veja, no quadro acima, a breve descrição de cada espécie e complete as lacunas.

- a. Todas essas aves são \_\_\_\_\_ e não mineiras, nem vegetais.
- b. No universo desses animais, todas são \_\_\_\_\_, menos galinha-d'água, que é gruiforme.
- c. Gruiforme quer dizer \_\_\_\_\_
- d. Galiforme quer dizer \_\_\_\_\_

(veja num dicionário)

- e. No universo dos significados, pode-se dizer que \_\_\_\_\_ é o *hipônimo* de *galinha*, *galinha-d'angola*, *galinha garnisé*, *galinha-d'água*.
- f. No universo dos significados, *galinha-d'angola*, *galinha garnisé*, *galinha-d'água* são entendidos como \_\_\_\_\_ de galinha, que é ave.
- g. Todas as aves são animais, portanto \_\_\_\_\_ é *hiperônimo* de ave; por sua vez, ave é hipônimo de animal, mas ave é \_\_\_\_\_ de galiforme e gruiforme.

2. Releia o quadro e escreva características que distinguem uma espécie de galinha da outra.

Fonte: Salles et al. (2002, p. 102-103).

Com relação ao item (b) Presença de tarefas de leitura, vemos que elas se apresentam de maneira considerável na obra, conforme Tabela 9 a seguir:

**Tabela 9: Análise das atividades presentes em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” quanto à presença de tarefas de leitura**

Atividades propostas dentro da sequência didática		Critério de Análise:	
		Presença de tarefas de leitura	
Temas de teoria do texto	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura	Não apresenta atividades
		Texto	Não apresenta atividades
		Leitura e produção escrita	Sim

Temas de teoria gramatical	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo	Não apresenta atividades
		Coesão, referência e relações de significado	Não
	Léxico e variação	Variação lexical	Sim
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma	Não apresenta atividades
		Categorias lexicais e gramaticais	Não apresenta atividades
		Estrutura interna do sintagma nominal em português	Sim
		Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	Sim
	Estrutura do sintagma nominal: a expressão de posse em português	Predicados e argumentos	Sim
		Estruturas de posse em português	Sim
	Semântica e sintaxe das preposições	Preposições em português do Brasil	Não
		Descrição semântica da preposição <i>por</i>	Não
		As preposições em português e em LIBRAS	Não
Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)		Sim	

Fonte: elaborado pela autora.

A figura abaixo traz um exemplo de proposta de atividade que não apresenta tarefa de leitura de acordo com os critérios levantados. Construída para abordar um tópico de dificuldade maior para os alunos surdos, a presença de um texto não só aproximaria os estudantes do objetivo a ser alcançado, como facilitaria o processo de aprendizado. Tendo em vista as diferenças existentes entre a Libras e a Língua Portuguesa, mesmo sem buscar seu uso prático em gêneros do discurso que circulem socialmente, a atividade traz de maneira artificial exemplos de uso das preposições *por* e *para*, uma vez que em Libras se carece desses itens lexicais.

**Figura 9: Fragmento de atividade envolvendo descrição semântica da preposição por**

**AGORA É A SUA VEZ**

1. Identifique a idéia expressa em cada exemplo, de acordo com a explicação acima. Depois, escreva uma sentença parecida.

- a. Devo tirar férias lá *pele* final do ano.

---

- b. Paulo não disse a verdade *por* medo do castigo.
  
- c. É melhor você ir *por* esta rua.
  
- d. Eu soube desta notícias *pela* internet.
  
- e. Marina foi pra João Pessoa *por* duas semanas.

2. Complete com *por* ou *para* (lembre-se que as contrações de *por* são obrigatórias).

- a. Marina comprou um lindo presente \_\_\_\_\_ Isabel.
- b. Andei \_\_\_\_\_ casa o dia inteiro preocupada com minha prova.
- c. Gosto de caminhar três vezes \_\_\_\_\_ semana.
- d. Fui \_\_\_\_\_ casa logo depois da escola.
- e. Esta calça custa 40 reais. \_\_\_\_\_ você ela é cara ou barata?
- f. Por que você não terminou sua pesquisa? \_\_\_\_\_ falta de tempo.
- g. Não vi você sair. \_\_\_\_\_ onde você saiu?
- h. No verão adoro ir \_\_\_\_\_ praia.
- i. Coma bastante verdura \_\_\_\_\_ ficar saudável.

Fonte: Salles et al. (2002, p. 102-103).

Quanto ao item (c) Presença de tarefas de produção escrita, de acordo com os critérios levantados, temos a Tabela 10, abaixo, análise das atividades compiladas por Salles et al. (2002).

**Tabela 10: Análise das atividades presentes em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” quanto à presença de tarefas de produção escrita**

Atividades propostas dentro da sequência didática		Critério de Análise:	
		Presença de tarefas de produção escrita	
Temas de teoria do texto	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura	Não apresenta atividades
		Texto	Não apresenta atividades
		Leitura e produção escrita	Sim
Temas de teoria gramatical	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo	Não apresenta atividades
		Coesão, referência e relações de significado	Não
	Léxico e variação	Variação lexical	Sim
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma	Não apresenta atividades
		Categorias lexicais e gramaticais	Não apresenta atividades
		Estrutura interna do sintagma nominal em português	Não
		Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	Não
	Estrutura do sintagma nominal: a expressão de posse em português	Predicados e argumentos	Não
		Estruturas de posse em português	Sim
	Semântica e sintaxe das preposições	Preposições em português do Brasil	Não
Descrição semântica da preposição <i>por</i>		Não	
As preposições em português e em LIBRAS		Não	
Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)		Sim	

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados levantados que se relacionam ao quesito especificado referente às tarefas de produção escrita mostram de maneira massiva que a maioria das atividades propostas não apresenta esse perfil. Logo, cabe, mais uma vez questionarmos os motivos pelos quais se defende uma educação linguística permeada por textualidade que não se sustenta na prática, mostrando uma ambiguidade entre o discurso das autoras e o que foi implementado nos materiais didáticos compilados por elas.

Para contrapor os dados obtidos, trazemos o exemplo abaixo que apresenta um fragmento de atividade envolvendo estruturas de posse na Língua Portuguesa. Nela, é pedido que se leia um gênero discursivo (carta), se pense criticamente sobre os pronomes através do que está expresso no texto e, após, se faça modificações no texto pensando que o enunciador passara a ser um filho único. Além de pensar em um uso social para a língua, a atividade faz usos do texto de forma crítica e promove a alteridade entre os sujeitos, uma vez que é preciso que o estudante, mesmo que minimamente, se coloque no lugar do outro para responder ao que se pede.

**Figura 10: Fragmento de atividade envolvendo estruturas de posse em português**



#### TEXTO E CONTEXTO

Cartinha da Mariana para a vovó Norma



#### VAMOS DAR UMA OLHADA!

Leia a cartinha da Mariana para a vovó Norma e veja os exemplos a seguir, com o pronome possessivo sublinhado.

a. Vovó, no início do dezembro começam nossas férias.

A Mariana escreve assim: 'Eu, a Juliana, o Rodrigo e o Eduardo ...'.

Por isso ela diz: nossas férias. Nossas se refere a nós.

b. Queremos curtir com nossos primos e amigos.

A Mariana continua falando dela e também do irmãos, Juliana, Rodrigo e Eduardo. Por que agora ela usa nossos?



### AGORA E A SUA VEZ

3. Vamos imaginar agora que a Maria é filha única. Como vai ficar a cartinha dela? Preencha as lacunas, fazendo as modificações necessárias.

Fonte: Salles et al. (2002, p. 147).

Ao traçar a análise relativa ao item (d) supervalorização do léxico, a Tabela nos traz o resultado dos dados encontrados.

**Tabela 11: Análise das atividades presentes em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” quanto à supervalorização do léxico isolado**

Atividades propostas dentro da sequência didática		Critério de Análise:	
		Supervalorização do léxico isolado	
Temas de teoria do texto	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura	Não apresenta atividades
		Texto	Não apresenta atividades
		Leitura e produção escrita	Não
Temas de teoria gramatical	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo	Não apresenta atividades
		Coesão, referência e relações de significado	Sim
	Léxico e variação	Variação lexical	Sim
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma	Não apresenta atividades
		Categorias lexicais e gramaticais	Não apresenta atividades
Estrutura interna do sintagma nominal em português		Sim	
Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	Sim		
Estrutura do sintagma nominal: a expressão	Predicados e argumentos	Sim	

	de posse em português	Estruturas de posse em português	Sim
		Preposições em português do Brasil	Sim
	Semântica e sintaxe das preposições	Descrição semântica da preposição <i>por</i>	Sim
		As preposições em português e em LIBRAS	Sim
		Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Dos dados encontrados, de maneira expressiva há a quase totalidade de atividades que apresentam a questão da supervalorização lexical. A percepção dos professores sobre essa temática reincide a visão de que é fato existir, na mentalidade dos educadores, um demérito quanto à capacidade intelectual dos surdos no contexto escolar – daí a necessidade do apego ao vocabulário e à “gramatiquice” em sala de aula. Isso pode ser evidenciado quando afirmam que

o primeiro contato com os professores que tinham alunos surdos evidenciou que, enquanto alguns pareciam acreditar na possibilidade de os alunos atribuírem sentido ao que liam, muitos não pareciam acreditar nessa possibilidade e se contentavam com a decodificação de palavras, sem compreensão. Alguns professores confessaram que seus alunos eram copistas, enquanto outros propunham a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros e tipos textuais (PEREIRA, 2014, p. 30).

A mesma visão também pode ser percebida em falas como a de Lodi et al. (2015a) que reiteram a importância de uma prática pedagógica com vistas à educação linguística de surdos desde que esteja focada não somente em questões gramaticais e lexicais. Nesse sentido, eles falam que “centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada” (LODI et al., p. 23).

Dentro da ideia de unidade temática, a atividade abaixo representa um modelo que supervaloriza o léxico isoladamente, como seu próprio eixo temático nos diz. Contudo, mesmo estruturada a partir de um texto, apesar de equivocadamente escolhido quanto ao tema, o que ocorre de mais grave se dá pela instrução de pedir ao estudante que apenas

encontre no texto nomes de sintomas decorrentes do ato de fumar demais, deixando de explorar outras potencialidades, como o texto e seu contexto.

**Figura 11: Fragmento de atividade envolvendo estrutura do sintagma nominal**



**TEXTO E CONTEXTO**

(...) Quando o organismo da pessoa se torna dependente de alguma droga, seja ela nicotina, álcool ou qualquer outra, parar de consumi-la pode levar ao aparecimento de sintomas, como irritabilidade, ansiedade, tristeza, vontade de chorar, inquietação, dificuldade de concentração, dor de barriga, dor de cabeça, e aumento de apetite. Nesse caso, deixar de fumar exige muita força de vontade. Logo, o melhor é nem começar. Ainda mais porque a nicotina também faz com que as paredes dos vasos sanguíneos se contraíam, aumentando a pressão nas artérias e facilitando o acúmulo de gordura dentro deles. Tudo isso reduz a chegada de sangue com oxigênio aos demais órgãos do corpo. No coração, os efeitos da nicotina são mais graves porque aumentam o número dos batimentos e a força com que o coração se contrai. Isso pode provocar o infarto, isto é, a morte de parte do músculo do coração, que causa a morte de muitas pessoas.

*(adaptado de Ciência Hoje - das crianças. Ano 12, no. 92, julho de 1999)*

1. Preencha o quadro com os sintomas que podem aparecer quando a pessoa pára de fumar.

Irritabilidade	
	Dor de barriga

Fonte: Salles et al. (2002, p. 130).

Uma adaptação possível para esta atividade, seria fazer o aluno pensar em sintomas que aparecem quando a pessoa para de fumar contrapostos aos sintomas de fumantes e quais outras situações e atos evidenciariam sintomas semelhantes.

Com relação ao critério (e) uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa, a Tabela 12, abaixo, traz o resultado dos dados obtidos pela análise realizada.



**Tabela 12: Análise das atividades presentes em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” quanto ao uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa**

Atividades propostas dentro da sequência didática		Critério de Análise:	
		Uso de Libras como língua de instrução para compreender a Língua Portuguesa	
Temas de teoria do texto	Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos	Leitura	Não apresenta atividades
		Texto	Não apresenta atividades
		Leitura e produção escrita	Sim
Temas de teoria gramatical	Léxico e vocabulário	Lexema, vocábulo e termo	Não apresenta atividades
		Coesão, referência e relações de significado	Não
	Léxico e variação	Variação lexical	Não
	A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS	Sintagma e paradigma	Não apresenta atividades
		Categorias lexicais e gramaticais	Não apresenta atividades
		Estrutura interna do sintagma nominal em português	Sim
		Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS	Sim
	Estrutura do sintagma nominal: a expressão de posse em português	Predicados e argumentos	Sim
		Estruturas de posse em português	Sim
	Semântica e sintaxe das preposições	Preposições em português do Brasil	Não
Descrição semântica da preposição <i>por</i>		Não	
As preposições em português e em LIBRAS		Não	

	Emprego do Perfeito x Imperfeito (indicativo)	Sim
--	---	-----

Fonte: elaborado pela autora.

Há, nos dados apresentados, uma duplicidade de visões se comparado com os pressupostos teóricos defendidos por Salles et al. (2002). Uma vez que, entre as propostas de atividades analisadas, é visto que a maioria não faz isso da Libras como língua de instrução para a educação linguística em português escrito, nos perguntamos: o que é o bilinguismo, afinal? Como seria possível conceber e defender uma prática bilíngue em sala de aula?

Como uma forma de responder a pergunta, em defesa do uso da Libras como língua de instrução, devemos entendê-la como “*locus* de construção de sentido e, portanto, de apreensão dos conteúdos trabalhados” (LACERDA; LODI, 2014, p. 156).

Sobre a importância de se usar a língua de sinais, enquanto L1, para se aprender a Língua Portuguesa, vale ainda citar a ênfase dada por Lodi et al. (2015a) sobre o uso de línguas de sinais no ensino de línguas adicionais para surdos. As autoras reconhecem que

a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. (LODI, 2015 p. 23).

Outra discussão importante que não podemos deixar de lado é a que apresenta Pereira (2009) em “Leitura, escrita e surdez”, é papel do professor não esquecer que a maior parte dos alunos

chega à escola sem língua e frequentemente inicia o aprendizado da leitura e da escrita do português. Considerando que o ensino obrigatório se inicia por volta dos 6 anos de idade da criança, e coincide, na maior parte das escolas, com o início do processo da leitura e escrita, conclui-se que, para a maioria das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua. (LODI et al., 2015, p. 23).

Essas visões corroboram com outras já defendidas anteriormente, por entender que a aprendizagem da escrita do português ganharia sentidos por meio da língua de sinais. Para ilustrar, mais uma vez, a importância do uso desta prática em sala de aula, utilizamos do exemplo abaixo que de maneira simples trabalha as diferenças entre as duas línguas – devendo o estudante compreender as semelhanças e diferenças entre um diálogo em Libras e

o mesmo sendo realizado no português escrito que, no texto selecionado, faz uma representação da oralidade, mesmo que forçadamente.

**Figura 12: Fragmento de atividade envolvendo as diferenças de estrutura do sintagma nominal em português e em LIBRAS**



### TEXTO E CONTEXTO

Em LIBRAS: fazer a correspondência com o diálogo em português

Professora: — LÁPIS, DE-QUEM-É?

Luana: — JOICE

Professora: — JOICE, LÁPIS, SE@?

Joice: — NÃO, ME@ LÁPIS AQUI

Professora: — LÁPIS, DE-QUEM-É?

Carlos: — ME@



### AGORA É A SUA VEZ

Professora: — De quem é essa borracha?

Luana: — É da Joice.

Professora: — Joice, essa borracha é \_\_\_\_\_ ?

Joice: — Não, professora, \_ \_ \_ \_ \_ borracha está  
na \_\_\_\_\_ mochila.

Professora: — Quem perdeu uma borracha?

Carlos: —Eu!

Fonte: Salles et al. (2002, p. 146).

Para findar as análises propostas para o capítulo, é necessário reconhecer que a obra de Salles et al. (2004) no ensino de sua publicação, representou um enorme avanço para a educação de surdos, principalmente por tratar-se de uma publicação de caráter nacional do Ministério da Educação, como parte integrante do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. De maneira geral, apresenta-se e concebe-se como um material para uma prática

bilíngue, muito embora suas proposições de atividades distanciem-se do desse intento. Assim, de mesmo modo como fizemos no subcapítulo anterior, vale somar à problemática a que esse trabalho se justifica, e nos perguntarmos novamente sobre a aplicabilidade de tais práticas frente ao cenário educacional brasileiro.

Muitos outros questionamentos e análises podem e devem ainda ser realizados sobre os materiais aqui apresentados, tendo em vista o déficit existente de publicações deste gênero e, mais ainda, de estudos sobre tais publicações e práticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se fazer uma análise de materiais didáticos norteadores disponibilizados pelo MEC para professores que tratem da questão da surdez em sala de aula e busquem entender suas particularidades. Por se tratar de obras com um perfil muito semelhante, uma vez que ambas possuíam uma divisão teórica bem delimitada junto com proposições de atividades ao professor atuante ou que se deparava com a temática da surdez em sala de aula, nos atentamos a duas questões iniciais. Primeiramente fizemos um delineamento teórico envolvendo as teorias que perpassavam as obras analisadas, após a análise propomos alguns diálogos entre teoria e prática, bem como a análise mais bruta das compilações de atividades.

Notamos que, embora apresentasse propostas de atividades estruturadas de maneira mais elementar, em *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, de Quadros e Schmiedt (2009), o texto ora estava presente como centro do ensino de português, ora ausente; as tarefas de leitura não se mostravam presentes nas proposições realizadas, diferentemente das tarefas de produção escrita, que se faziam presente em metade dos objetos de análise; a supervalorização do léxico isolado, como marca de um modelo de ensino linguístico defasado e que não auxilia a concepção de educação de surdos que se tem hoje, se mostrou e evidente - o que merece um olhar atento frente às novas perspectivas que se consolidam no contexto escolar; e, de maneira expressiva, o uso de Libras como língua de instrução para se aprender língua portuguesa se fez presente, o que demonstra consonância com o empenho em enfatizar sua importância em um contexto educacional bilíngue e bicultural.

Por sua vez, *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, de Salles et al. (2004), em seus dois volumes, nos trouxe surpresas – positivas e negativas. Embora seja um material estruturado de maneira mais vasta, em um novo olhar, evidencia concepções engendradas e defasadas no modo de se conceber o ensino de línguas. A exemplo disto, está a proposição de que as atividades se estruturam em projetos, o que se evidencia ao máximo em tarefas organizadas isoladamente ou com pouco sequenciamento.

Frente aos dados analisados, foi percebido que a maioria das atividades averiguadas nas sequências didáticas não fazia uso do texto como centro para o ensino de língua portuguesa; em relação às tarefas de leitura, a maioria delas apresentava tarefas, de maneira pouco aprofundada e breve; quanto às tarefas de produção escrita, em amplo aspecto, a quantidade de tarefas que não apresentava a prática de escritura prevaleceu; quanto à

supervalorização lexical, a análise mostrou que as propostas insistiam em apresentar de maneira quase total tal fator; e, por fim, o último item, nos mostrou que, quanto ao uso de línguas como língua de instrução para o aprendizado de língua portuguesa, quase metade das proposições de atividades nas sequências didáticas analisadas não a concebiam – o que além de grave é incoerente frente aos delineamento teórico dado pelas autoras, em defesa do uso de Libras na sala de aula. Uma discussão interessante feita sobre isso é a respeito da escolarização feita em Libras e dos limites estabelecidos que podem ser rompidos ou enfrentados por uma aprendizagem de Português como Língua Adicional mediada pela Libras.

À medida que a tal material consegue tratar do ensino de surdos sob diferentes ângulos, à luz de mesmas concepções teóricas, concluímos também que há um esforço para romper com o ensino fragmentado de conteúdos em um contexto que carece tanto de práticas integradas de leitura e escrita, no intuito de, além de letrar, procurando promover um trabalho crítico nos estudantes. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, é preciso um movimento de se pensar em caminhos que possibilitem a chegada até esse ponto o que não ocorre sem meios que o possibilitem.

A necessidade de maiores discussões durante a formação docente sobre o ensino de Português como Língua Adicional e suas possibilidades, especificamente aqui tratado sob a ótica do ensino de surdos representa um destes meios. Outro ponto que merece destaque é a formação continuada aos docentes já atuantes, para que se atualizem e constantemente possam repensar, reformular e compartilhar as práticas utilizadas. Não se pode esquecer, é claro, da inserção de debates dentro das universidades que possibilitem ampliar as discussões sobre a surdez, a compreendendo como uma questão ligada à linguagem.

Quanto à pesquisa aqui realizada o aprofundamento das discussões relativas ao ensino de Português como Língua Adicional para surdos, principalmente para os docentes em formação; a publicação e realização deste e de outros trabalhos realizados, problematizando as considerações finais levantadas; análises mais específicas das atividades compiladas pelas autoras estudadas, com aprofundamento das tarefas de leitura, do enunciado das tarefas, na diversidade de gêneros do discurso presentes e no discurso neles abordados; e na produção de materiais didáticos mais adequados ao ensino de Português como Língua Adicional para surdos e à formação docente nesta modalidade são alguns dos desdobramentos sugeridos para continuar este estudo.

Por fim, pensando em pontos inerentes aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas voltadas para esse público, vemos o quanto se carece de bons materiais, sejam

didáticos, sejam norteadores, para que professores em atuação e futuros professores possam ter uma melhor formação educacional, bem com se orientarem devidamente sobre como proceder no contexto de uma sala de aula diversa e bilíngue, frente a um país tão diverso em sua magnitude.

É evidente que devem ser realizados maiores esforços frente à educação de um grupo minoritário, que é o dos surdos, se configura principalmente pelo direito de lhes permitir incluir e serem incluídos devidamente. Para isso, é preciso, antes de tudo, que o acesso a uma ou mais línguas não seja negado, mas respeitado, enquanto direito humano e forma de criação de seu ser social.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov, 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huitec, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEZERRA, Giovani; ARAUJO, Doracina Aparecida. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, 2014.

BRASIL. Constituição. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> . Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003*. Institui a Política Nacional do Livro Didático. Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Institui a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SALLES, Heloisa; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO; Orlene; RAMOS, Ana Adelina. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. MEC/SEESP, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, v. 2. 2004.



- CITELLI, A. O. “O ensino de linguagem verbal” em torno do planejamento. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução* n° 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000. p. 49-71.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI João Wanderley. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. *Revista de educação AEC*, n. 101, p. 71-81, 1996.
- GERALDI, João Wanderley et al.. Concepções de linguagem e ensino de português. *O texto na sala de aula*, v. 4, p. 39-46, 1984.
- GESUELI, Zilda. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.
- GIORDANI, Liliane. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn Marie; CAMPOS, Sandra Regina de (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 73-84.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.
- KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn Marie; CAMPOS, Sandra Regina de (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 33-38.
- KARWOSKI, Acir Mario; ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 26, n. 1, 2010.
- KRAEMER, Fernanda Farençena. Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos*. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. *Cadernos Cedex*, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 225-233.

- LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LODI, Ana Claudia B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Claudia B; HARRISON, Kathryn Marie; CAMPOS, Sandra Regina de (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 19-26.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathrin Marie Pacheco; DE CAMPOS, Sandra Regina Leite (Org.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Editora Mediação, 2004.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, CBF de. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-24.
- LODI, Ana Claudia; LACERDA, Cristina de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia B; LACERDA, Cristina de (Org.). *Uma escola, duas línguas*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 11-32.
- LODI, Ana Claudia; LACERDA, Cristina de. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia B; LACERDA, Cristina de (Org.). *Uma escola, duas línguas*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 143-160.
- MOURA, Débora Rodrigues. *Libras e leitura de língua de sinais para surdos*. Curitiba: Appris, 2015.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da educação, 2005.
- PEREIRA, Maria Cristina. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 235-246.
- QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Palulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SALLES, Heloisa; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO; Orlene; RAMOS, Ana Adelina. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. MEC/SEESP, 2002.

SALLES, Heloisa; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO; Orlene; RAMOS, Ana Adelina. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 2. MEC/SEESP, 2002.

SANTOS, Kátia Regina. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 71-87.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Lajeado: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L. J. et al.. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Lajeado: Edelbra; 2012.

UNESCO, Declaração de Salamanca. *Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.