

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE LETRAS E  
LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE**

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS  
EM ESCOLAS BILÍNGUES: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

**Uberlândia  
2023**

**JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE**

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS  
EM ESCOLAS BILÍNGUES: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi.

**Uberlândia  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de  
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

V181p  
2023

Valle, Juliana Prudente Santana do, 1972-  
Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas  
bilíngues [recurso eletrônico] : possibilidades de aprendizagem / Juliana  
Prudente Santana do Valle. - 2023.

Orientadora: Eliamar Godoi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8050>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

André Carlos Francisco Bibliotecário - CRB-  
6/3408



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	<a href="#">Dissertação de Mestrado Acadêmico – PPGEL</a>				
Data:	Dez de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI020				
Nome do Discente:	Juliana Prudente Santana do Valle				
Título do Trabalho:	Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional da cidade de Uberlândia				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [Maria Virgínia Dias De Ávila - FATRA](#); [Mariana Dezinho - UFGD](#); e [Eliamar Godoi - UFU](#), orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca

Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 10/03/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Presidente**, em 14/03/2023, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de](#)

[2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Dézinho, Usuário Externo**, em 15/03/2023, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4323782** e o código CRC **6FE40888**.

**Referência:** Processo nº 23117.017656/2023-54

EI nº 4323782

S

**JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE**

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA  
SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES: POSSIBILIDADES DE  
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, para a obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.  
Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2023

---

Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi, UFU/MG

---

Profa. Dra. Maria Virgínia D. Ávila, UFU/MG

---

Profa. Dra. Mariana Dezinho, UFGD/MS

**Uberlândia  
2023**

“Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota, renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista”.

Cora Coralina

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ele não teria conseguido chegar até aqui.

A meu pai (in memoriam) e minha mãe, por terem me gerado.

A meu marido Carlos Benigno do Valle Filho e à minha filha Mariana Santana do Valle, que sempre me apoiaram e sacrificaram seu tempo para que eu pudesse realizar este projeto.

Aos meus amigos, Leticia de Souza Leite, Bruno Alexandre Scapolan e Wellington Jhonner Divino Barbosa que desde os primeiros passos nessa jornada estiveram me apoiando e não me deixaram desistir, e, também, contribuindo com seus conhecimentos; à Mara Rúbia Pinto Almeida, por ter sido aquela que me apresentou a oportunidade de fazer esse mestrado. A eles, “Um amigo fiel é um poderoso refúgio, quem o descobriu descobriu um tesouro (Eclo, 6:14)”. Obrigada por serem esse tesouro em minha vida.

A tantos outros amigos e colegas que perpassaram minha vida acadêmica, obrigada.

Aos Professores que passaram por minha vida acadêmica e muito contribuíram, desde a graduação.

À minha orientadora, em especial, Professora Eliamar Godoi por sua paciência em tempos conturbados e por sempre me reorientar nesse processo. Obrigada pela atenção e carinho demonstrado em cada orientação. Pelos alertas, também!

Às Professoras Maria Virgínia Dias de Ávila e Mariana Dezinho por aceitarem compor a banca de minha defesa e que muito contribuíram nesta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa e demais colaboradores da escola bilíngue investigada.

Ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e aos funcionários da secretaria do PPGEL.

Às pessoas surdas que acolheram-me em sua comunidade, permitindo-me fazer parte dela e que hoje fazem parte de minha vida, seja pessoal, acadêmica ou profissional. Especialmente, à Pastoral do Surdo de Catalão, que por meio dela pude adentrar nesse mundo surdo barulhento de seus sorrisos, alegrias, dificuldades e conquistas.

## RESUMO

Em 2021 foi promulgada a Lei 14.191, de 2021, que entende a educação bilíngue como uma modalidade de ensino independente. Contempla a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua dos surdos. Assim, observa-se a necessidade de se buscar sobre as formas de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) para surdos. Nesse caso, problematizamos: a) Quais as práticas de ensino de LP na modalidade escrita são utilizadas por professores de alunos surdos no contexto de Escola Bilíngue dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio? e b) Quais são as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos surdos da Escola Bilíngue que contribuem para a aprendizagem da LP escrita? Assim, definimos como objetivo geral investigar as práticas de ensino de LP escrita para surdos de uma Escola Bilíngue. Os objetivos específicos são: identificar e descrever as práticas de leitura e escrita que favorecem a aprendizagem de LP escrita para surdos; caracterizar as metodologias – as estratégias de ensino e avaliação – de LP escrita para surdos matriculados em Escola Bilíngue. O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso e análise documental, sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, envolvendo uma escola bilíngue do Centro-Oeste do país, bem como professoras de LP da referida escola. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a análise documental do Projeto Político da escola, a entrevista semiestruturada realizada com as professoras de LP, e a observação tanto da escola bilíngue quanto das aulas das professoras. Os dados obtidos foram analisados à luz de estudos apontados por teóricos como Thoma (2011), Neves e Fernandes (2013), Svartholm (2014), Müller e Karnopp (2015), Müller (2016), Albres (2017), Ruzza (2022) e Corrêa (2022), os quais traçaram os conceitos da estrutura e fundamentação da escola bilíngue para surdos. Os resultados desta pesquisa vêm reforçar a importância da escola bilíngue no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, como sendo o espaço melhor preparado para que este ensino aconteça. Uma vez que essa escola vai considerar as especificidades dos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem, as práticas de ensino de LP para surdos precisam ser pautadas na pedagogia visual, pois envolvem os aspectos visuais, meio de aquisição da linguagem da pessoa surda. Percebeu-se, ainda, que é um grande desafio uma educação fundamentada na diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos em contexto bilíngue, sendo necessário ampliar a formação dos professores e seu preparo para ministrar práticas pedagógicas que proporcionam o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos.

**Palavras chave:** Escola Bilíngue; LP para surdos; Práticas de Ensino.

## ABSTRACT

In 2021, Law 14.191 is enacted, which considers bilingual education as an independent teaching modality. It includes Libras as the first language and written Portuguese as the second language of the deaf. Thus, there is a need to seek ways to improve the process of teaching and learning Portuguese Language (LP) for the deaf. In this case, we problematize: a) What teaching practices of written Portuguese are used by teachers of deaf students in the context of Bilingual School in the final years of elementary and high school? and b) What are the practices of reading and writing experienced by deaf students in Bilingual School that contribute to the learning of written Portuguese? Thus, we defined as a general objective to investigate the practices of teaching written LP to deaf people in a Bilingual School. The specific objectives are, to identify and describe the reading and writing practices that favor the learning of written LP for the deaf; to characterize the methodologies - the teaching and assessment strategies - of written LP for deaf students enrolled in a Bilingual School. The type of research chosen was the case study and document analysis, being a qualitative research, involving a bilingual school in the Midwest of the country, as well as LP teachers of that school. As data collection tools, we used the document analysis of the school's Political Project, the semi-structured interview conducted with the LP teachers, and the observation of both the bilingual school and the teachers' classes. The data obtained were analyzed in the light of studies pointed out by theorists such as: Thoma (2011), Neves and Fernandes (2013), Svartholm (2014), Müller and Karnopp (2015), Müller (2016), Albres (2017), Ruzza (2022) and Corrêa (2022), who outlined the concepts of structure and rationale of the bilingual school for the deaf. The results of this research reinforce the importance of bilingual school in the teaching and learning process of the deaf student, as the best prepared space for this teaching to happen, since this school will consider the specificities of deaf students in the teaching and learning process, as well as that the LP teaching practices for the deaf need to be based on visual pedagogy, since they involve visual aspects, which is the means of language acquisition of the deaf. It was also realized that it is a great challenge to have an education based on linguistic and cultural differences of deaf people in a bilingual context, and it is necessary to expand the training of teachers and their preparation to provide pedagogical practices that provide the learning of the Portuguese language in written modality for deaf students.

**Keywords:** Bilingual School; PL for the deaf; Teaching Practices.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CL	Centro de Línguas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GPELET	Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias
IESA	Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LAL	Língua Alvo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Político
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Dependências da escola	84
<b>Figura 2</b>	Quadra poliesportiva	85
<b>Figura 3</b>	Sala de aula de Português	86
<b>Figura 4</b>	Interior da escola	92
<b>Figura 5</b>	Interior da sala dos anos iniciais do EF – alfabeto utilizado pelas professoras	93
<b>Figura 6</b>	Interior da sala dos anos iniciais do EF – amaterias para o trabalho com os números	93
<b>Figura 7</b>	Interior da sala dos anos iniciais do EF – sinais relacioandos ao projeto literário desenvolvido com os alunos	94
<b>Figura 8</b>	Mapa conceitual da sequência didática desenvolvida pela professora 1.	103
<b>Figura 9</b>	Material laborado pela professora e utilizado nas aulas de LP	104
<b>Figura 10</b>	Texto motivacional utilizada sequência didática sobre a festa do cerrado	112
<b>Figura 11</b>	Vocabulário utilizado na sequência didática sobre a festa do Cerrado	113
<b>Figura 12</b>	Sinônimos e sinal utilizado na sequência didática sobre a festa do Cerrado	113
<b>Figura 13</b>	Material colado no caderno dos alunos.	114
<b>Figura 14</b>	Jogo da memória: adjetivos	115
<b>Figura 15</b>	Imagem da atividade envolvendo verbos e adjetivos sendo desenvolvida pelos alunos	117
<b>Figura 16</b>	Atividade desenvolvida pela professora	118

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Teses e dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2021	32
<b>Quadro 2</b> – Características da Escola/Educação bilíngue – Leis	54
<b>Quadro 3</b> – Características da Escola/Educação bilíngue – Autores	55

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A</b>	Parecer Consubstanciado do CEP	140
<b>ANEXO B</b>	Termo de Anuência da Escola	146
<b>ANEXO C</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professora 1	147
<b>ANEXO D</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professora 2	150
<b>ANEXO E</b>	Sequência Didática	153

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b>	Roteiro de entrevista com a Professora 1: Questões norteadoras	165
<b>APÊNDICE B</b>	Roteiro de entrevista com a Professora 1	166
<b>APÊNDICE C</b>	Roteiro de entrevista com a Professora 2	167

## SUMÁRIO

<b>1. SOBRE O PESQUISADOR: BREVE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 <i>Organização e apresentação da pesquisa .....</i>	<i>21</i>
<b>2. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
2.1 <i>Justificando a pesquisa.....</i>	<i>28</i>
2.2 <i>O Grupo de Pesquisa.....</i>	<i>31</i>
2.3 <i>Trajetória da pesquisa .....</i>	<i>34</i>
<b>3. ALUNOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM A ESCOLA BILÍNGUE .....</b>	<b>35</b>
3.1 <i>Educação Bilíngue para surdos: um processo histórico .....</i>	<i>35</i>
3.2 <i>Uma conquista: a legislação que garante a educação e a escola bilíngue.....</i>	<i>39</i>
3.3 <i>O Ensino para os alunos surdos e a Escola Bilíngue.....</i>	<i>46</i>
<b>4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS .....</b>	<b>56</b>
4.1 <i>O aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos .....</i>	<i>56</i>
4.2 <i>O ensino Língua Portuguesa: formas de escrita e expressão dos alunos surdos .....</i>	<i>64</i>
4.3 <i>A Pedagogia visual e o ensino de Língua Portuguesa da modalidade escrita para surdos .....</i>	<i>69</i>
4.4 <i>A prática do professor de Língua Portuguesa .....</i>	<i>72</i>
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>79</b>
5.1 <i>Metodologia e Procedimento: Natureza da Pesquisa .....</i>	<i>79</i>
5.2 <i>O universo da pesquisa.....</i>	<i>80</i>
5.3 <i>Os participantes da pesquisa.....</i>	<i>85</i>
5.4 <i>Trajetórias da pesquisa .....</i>	<i>85</i>
<b>6. ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>89</b>
6.1 <i>A escola bilíngue investigada .....</i>	<i>89</i>
6.2 <i>A prática das professoras de LP com os alunos surdos .....</i>	<i>98</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>138</b>
<i>Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP .....</i>	<i>139</i>
<i>Anexo B - Termo de anuência da escola .....</i>	<i>145</i>
<i>Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido professora 1 .....</i>	<i>146</i>

<i>Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido professora 2</i> .....	149
<i>Anexo E - Sequência didática</i> .....	152
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>163</b>
<i>Apêndice A - Roteiro de entrevista com a professora 1</i> .....	164
<i>Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora 1</i> .....	165
<i>Apêndice C - Roteiro de entrevista com a professora 2</i> .....	166

## 1. SOBRE O PESQUISADOR: BREVE APRESENTAÇÃO

Em minha apresentação, partirei do antes e depois de uma data: 08 de maio de 1993, dia, mês e ano que me casei. O antes: nasci em 1972, em Tupaciguara – MG, vim de família humilde e meus pais sempre trabalharam muito para sustentar os quatro filhos. Por terem se casado muito novos, meus pais não deram continuidade aos estudos. Meu pai encerrou sua vida escolar em um curso técnico de contabilidade, minha mãe concluiu apenas o antigo ginásio<sup>1</sup>.

Meu pai sempre foi muito inteligente, contudo não teve oportunidade de investir em sua formação acadêmica, ou estudava ou trabalhava para o provimento da casa. Morreu muito jovem sem poder realizar esse desejo e auxiliar nos estudos dos filhos, fato esse que me fez amadurecer e assumir sozinha meus atos. Fui uma aluna mediana, não me atinha em ter notas altas, dedicação aos estudos, porém concluí o Colegial, hoje Ensino Médio, aos 17 anos sem nenhuma reprovação.

Desde essa época a leitura fazia parte de minha vida, um privilégio de quem morava a um quarteirão da Biblioteca de minha cidade, pois comprar não condizia com minha realidade financeira. Bem diferente de hoje que posso comprar e dar continuidade a esse hábito. Eu repassei esse costume para minha filha de forma livre, sem imposição. Creio que ela compre e leia mais livros do que eu hoje em dia, além de estar despertando para escrita.

Após o término de meus estudos, nesse período, com meu pai já falecido, tive a oportunidade de entrar no Magistério - fazia como complementação do Colegial - e iniciar minha carreira de professora. Ministrei aulas na Pré Escola, 1º ano, atualmente anos iniciais da Educação Básica, e reforço escolar no contraturno, ambos na rede municipal de ensino. A pretensão era cursar o ensino superior e seguir essa carreira, mas nossa vida é sempre inconstante. Deixei tudo para trás, casei-me e me mudei para Goiás onde resido até hoje.

O depois: até meados de 2000, dediquei-me ao lar, morava na zona rural, o que não me impedia de estar ativa. Fui recenseadora do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) por meio de concurso, fiz alguns trabalhos temporários na cidade, minha natureza não condizia, de certa forma, com ser uma mulher dedicada especificamente ao lar. Nessa época, fui e voltei para casa várias vezes de carona e em situações diversas com lama e buracos na estrada. Foi um período intenso, difícil e, entre seus altos e baixos, feliz.

Mudamos para cidade, por motivos particulares e pude retornar à sala de aula como contratada na rede municipal da cidade de Edéia – GO. Lá, ministrava aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 2, complementava com aulas de substituição de professores e fui

---

<sup>1</sup> Antiga denominação, no Brasil, para o Ensino Fundamental II da atualidade.

contratada na rede estadual para ministrar LP na Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante a licença de uma professora. Nessa mesma época, passei no vestibular na Universidade Estadual de Goiás (UEG) para o curso de Letras Português, que iniciei e logo tive de desistir. Mais uma vez as inconstâncias da vida, outra uma vez o sonho do ensino superior ficou para trás, ao qual só retornei em 2013 já morando em Catalão-GO.

Naquele ano, entrei na tão sonhada universidade. Por meio do SISU, iniciei novamente o curso de Letras Português, desta vez na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC, atual Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Deixei de ser apenas uma aluna mediana. Busquei comprometer-me com os estudos com afinco e dedicação. Encerrei o curso com média global muito boa e demostrei excelente desempenho. Durante os anos que permaneci na Universidade, além de boas notas e muito aprendizado, dediquei-me a projetos de extensão, produções acadêmicas, participação em eventos, dentre outros, principalmente na área da Libras. Ali foi o começo da Juliana pesquisadora e que a fez chegar ao mestrado.

Dois fatos ocorridos no “de antes”, que na época foram significativos, mas que ficaram nesse antes para no “depois” ressurgirem e que me levaram a estar na área da Libras e educação de surdos. Em minha juventude tive contato com alguns surdos. O primeiro está relacionado a um rapaz surdo que conheci, não lembro em que situação, se morava ou não em minha cidade. Com ele aprendi dois sinais: amigo e amor, além do alfabeto datilológico.

O outro foi quando conheci um grupo de surdos em um encontro que acompanhei uma professora de natação. Esse encontro marcou bastante minha vida, o contato com aquele povo, sua língua em uso. Tempo depois, antes de 1993, encontrei um desses surdos por acaso, apesar de bem rapidamente, pudemos interagir, mesmo eu não sendo fluente em Língua de Sinais. Contudo, perdi o contato com essa pessoa e com essa língua. Mas acredito que ficou gravado em meu subconsciente.

Voltando ao “depois” de 1993, em 2014, matriculei-me na disciplina Libras. Obrigatória? Sim! Entretanto, para mim, foi o ressurgimento do contato com aquela língua e com aquela comunidade. Assim, deixou de ser, para mim, apenas uma disciplina obrigatória que está no Decreto 5.626/05, Art. 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Ao mesmo tempo em que cursava a disciplina, que, aliás, foi ministrada com excelência

pela Profa. Dranda. Mara Rúbia Pinto, despertou em mim o desejo de adentrar na comunidade surda, daquela língua ser minha segunda língua e assim (re)iniciei meu aprendizado da Libras. Algo a mais me inquietava, sendo católica: comecei a indagar-me onde estariam os surdos católicos de Catalão. Será que participavam das missas? Será que havia algum intérprete com eles nas celebrações?

Nesse mesmo período, conheci um frade franciscano, hoje em dia meu amigo, Bruno Scapolan, que já havia atuado em Pastoral de Surdo e, em 2015, juntamente com ele e outra intérprete de Libras, demos início à Pastoral do Surdo em Catalão - GO. Desenvolvemos diversos trabalhos, tais como interpretações de missas, de reuniões e de catequese para surdos. Esse trabalho perdura até hoje. Simultaneamente aos meus estudos e a esse trabalho pastoral, os quais me deram a oportunidade de imersão nessa língua, durante quase três anos (2016 até 2019) atuei como monitora no Núcleo de Acessibilidade da UFG/RC, onde realizei o acompanhamento pedagógico de uma aluna surda. Também fui Professora de Libras no Centro de Línguas (CL) dessa universidade e coordenadora desse curso. Essa função me permitiu mediar projetos de formação de professores de Libras do CL.

Voltando à monitoria acadêmica, pude acompanhar as dificuldades enfrentadas pela aluna surda com a leitura dos textos e atividades acadêmicas, no que tange à Língua Portuguesa (LP). E, mesmo com apoio de intérprete nas aulas e o meu durante os atendimentos, era latente a incompreensão dela diante dos textos. Esse fato me levou a pensar sobre como teria sido alfabetizada, tanto na Língua de Sinais quanto no Português escrito, uma vez que ela apresentava dificuldades, também, de compreensão da Libras. Além disso, como a LP foi apresentada a ela, quais práticas e metodologias teriam sido utilizadas para o ensino dessas línguas? Se teve oportunidade de ter instrutores de Libras que a ajudassem na aquisição da Libras, porque era de família ouvinte não fluente em Libras, tão comum aos surdos. Se teve acesso a intérpretes no decorrer do ensino básico.

No contexto religioso, onde atuo como intérprete, temos as leituras escritas que são interpretadas por surdos, na maioria das vezes, ainda que adaptadas. Por várias vezes acompanhei a dificuldade de entendimento, de compreensão e, até mesmo, de reconhecimento de palavras. Mais uma vez voltando ao questionamento de como foram alfabetizados em LP escrita. Essas e outras indagações afins levaram-me a uma inquietação desde essa época que culminou no tema desta pesquisa.

Dando continuidade à minha formação acadêmica, fiz vários cursos. Além da graduação em Letras Português, ingressei como aluna especial do mestrado em Estudos da Linguagem da UFG/RC em 2017, cursei uma disciplina na área dos estudos verbocovisuais; graduei-me em

Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA); Especialização em Libras Tradução/Interpretação e Docência pela Uníntese/UTP com aprovação em Banca de Proficiência para o uso da Língua e os Processos de Ensino, Tradução e Interpretação da Libras; Especialização em Orientação Educacional e Ensino Especial pela IESA. Participo da ação de Extensão denominada “De Mãos em Mãos: Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e empoderamento linguístico de alunos surdos nas instituições de ensino de Catalão/GO”, atuando com sujeitos surdos e não surdos, sob a coordenação da Profa. Kássia Mariano de Souza.

Sendo assim, o interesse por pesquisar sobre práticas de ensino de LP escrita para surdos no contexto da escola bilíngue surgiu por essas indagações, inquietações e outras razões, entre elas: por ser de interesse pessoal e profissional, que iniciaram no “antes”, mesmo de forma inconsciente, até o “depois” que me fez uma acadêmica pesquisadora atuante e mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Mestranda em tempos difíceis, de pandemia, de mudança de cidade, de inconstâncias na minha saúde física e emocional, principalmente no início do ano de 2022, positiva para Covid, pós Covid de médico em médico, esses fatos quase me fizeram desistir assim como no meu “antes”. Contudo com o apoio de minha família, orientadora e amigos decidi dar continuidade a esta dissertação. Pesa-me a consciência por não ter realizado um trabalho com o qual estava habituada e desejava fazer, mas juntando cacos de existência eis-me redigindo estas palavras, a fim de concluir o mestrado.

Sempre me falam que sou muito exigente e perfeccionista, talvez seja um dos motivos de me cobrar tanto neste trabalho e ansiar ter realizado de forma diferente, justamente um tema que precisa de pesquisadores produtivos que auxiliem na busca de meios eficazes na educação de surdos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa escrita na fase final da educação básica. Logo, esse tema não se esgota aqui, pois há muito a ser elencado nessa área, que urge mais pesquisas e aprofundamento em práticas de ensino de LP escrita para surdos que sejam eficientes e os façam sujeitos ativos e participativos seja em ambiente ouvinte ou surdo.

## **1.1 Organização e apresentação da pesquisa**

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, além desta apresentação geral, da introdução e das considerações finais. Na seção introdutória, apresentamos breve histórico e exposição de alguns trabalhos na área envolvendo LP na modalidade escrita para surdos.

No capítulo intitulado “Alunos surdos e sua relação com a educação e a escola bilíngue”, serão abordados os seguintes temas: educação bilíngue para surdos: um processo histórico; uma conquista: a legislação que garante a educação bilíngue; o ensino dos surdos e a escola bilíngue.

Buscamos apresentar uma discussão teórica, sobre a educação e a escola bilíngue.

No capítulo intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita Para Surdos”, as discussões realizadas se relacionam ao ensino da LP na modalidade escrita para os alunos surdos, passando pelo processo de aprendizado dessa língua, pelas formas de escrita e expressão dos alunos surdos e pela prática do professor.

O próximo capítulo tem o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos-metodológicos adotados nesta pesquisa. Dessa forma, discorreremos sobre a qual campo a pesquisa se filia e sua abordagem. Inicialmente, apresentamos que a pesquisa se pauta na abordagem qualitativa com foco no estudo de caso.

E no capítulo 5 apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa, inicialmente discutimos aspectos do Projeto Político – PP que “tem como finalidade apontar a direção e/ou o caminho a ser percorrido, a fim de cumprirmos a nossa função social que é de socializar o saber sistematizado e historicamente acumulado com base na legislação vigente”. E, em seguida, apresentamos dados das entrevistas realizadas com as professoras de LP. Na última seção, apresentamos as Considerações Finais, em que resumimos os pontos principais observados das análises dos dados.

## 2. INTRODUÇÃO

A surdez se apresenta como uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros (NUNES *et. al*, 2015), assim o sujeito surdo devido a sua falta de audição, faz, dentre outros meios, uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar, sendo que essa faz parte de sua natureza. Apesar da deficiência biológica, as pessoas surdas possuem potencialidades de aprendizagem tanto quanto as não surdas, mas essas nem sempre foram reconhecidas.

A educação dos sujeitos surdos passou por alguns períodos até chegar ao que temos hoje. Primeiro foi o chamado oralismo, em que a surdez era minimizada, de forma que esse sujeito vivesse como ouvinte, sendo então obrigado a aprender a usar as palavras em sua forma articulada oralmente. A abordagem oralista consistia em fazer o surdo falar como se fosse ouvinte, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação. Em um tempo não muito distante da atualidade, a crença era de que com a prótese auditiva, com o longo treinamento das falas, com sessões de terapias nas clínicas, na escola e em casa, fosse o suficiente para desenvolver a oralidade nesses indivíduos (MOLINA; VIEIRA, 2018).

Com a verificação de que o oralismo não surtia os objetivos pretendidos, depois que quase 100 anos, temos o movimento da comunicação total. Vieira e Molina (2018), ao se referirem a esse movimento, destacam que a ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais (ainda sem caráter de língua) e de todo e qualquer recurso que permitisse a comunicação com os estudantes. Esses elementos corroboram para o fato de que os gestos são aceitos para estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos. Logo, a abordagem educacional por meio da filosofia da Comunicação Total resulta no mesmo que o Oralismo, com a inclusão de gestos ou sinais, mas sem o peso ou importância de uma língua (BARROS; ALVES, 2019).

Por fim, temos a proposta educacional bilíngue que, segundo Barros e Alves (2019), se diferencia do oralismo porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à Comunicação Total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional e, portanto, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra. Portanto, a educação do surdo mediante a abordagem bilíngue deve acontecer da seguinte forma: aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, não de forma simultânea, mas primeiro a aprendizagem pela criança surda da Libras para só depois adquirir a LP (BARROS; ALVES, 2019).

Dentro desse contexto, vemos surgir políticas que vão garantir a Libras como primeira língua do surdo, tal como a Lei nº 10.436/02, sancionada em 24 de abril de 2002, também conhecida como “Lei da Libras”, a reconhece como a língua dos surdos, em seu art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

De acordo com Vieira (2017), a lei da Libras pode favorecer, além do mais, às pessoas surdas o direito à educação em sua língua. Dessa forma, mudaria a concepção de LP como única língua nacional, que todos devem saber, declarando, assim, a condição bilíngue aos surdos brasileiros, não abolindo o ensino da Língua Portuguesa escrita, uma vez que a LP é a língua oficial do Brasil, aquela que todos devem usar nas ações oficiais. Dá-se, logo, à comunidade surda a possibilidade da Libras como língua de instrução. Sendo assim, a Libras, mesmo não sendo reconhecida como língua oficial, é a língua legitimada na comunidade surda, seu meio legal de comunicação e expressão.

Além disso, temos em 22 de dezembro de 2005 a promulgação do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, que apresenta a Libras como língua dos sujeitos surdos, além de definir quem é esse sujeito e discutir outros aspectos relacionados à formação de professores para atuarem com os alunos surdos, uma vez que estes têm direito ao acesso à escola regular. Lodi (2013, p. 51-52), ao discutir a promulgação do referido decreto afirma que:

O Decreto, motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos, foi promulgado após o reconhecimento legal da língua brasileira de sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002), nove anos após o início da tramitação da matéria no Senado Federal. Para a redação dos documentos, buscou-se o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam a redação final do Decreto, fato que merece ser destacado.

O Decreto garante desde a educação infantil, obrigatoriamente, o ensino da Libras, bem como da LP como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005). Com relação às lei citadas, Souza-Bentes (2020) discute que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta, provocaram uma série de alterações dentre elas a criação da disciplina Libras em

todas as licenciaturas; a possibilidade de criação de escolas bilíngues para surdos; a certificação de profissionais intérpretes; a realização de cursos de ensino de Libras; e a produção de documentos oficiais, o que nos interessa particularmente. Logo, a criação de escolas bilíngues para surdos se mostra como relevante frente à necessidade de se considerar as especificidades destes sujeitos no processo de ensino e aprendizagem:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

- Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (BRASIL, 2005a, p. 10).

Dessarte, podemos observar que o decreto apresenta escola bilíngue para surdos, como sendo o lugar em que a Libras e a LP escrita são línguas de instrução. Tal significado pode supor um hipotético equilíbrio entre línguas, ao mesmo tempo em que estabelece um *status* de primeira língua para Libras e um *status* de segunda língua para Língua Portuguesa (SOUZA- BENTES, 2020, p. 46).

Apresenta, ainda, a definição do lugar de estudar, de receber instrução, podendo variar entre escolas ou classes bilíngues e escolas regulares, podendo ocorrer em turno diferenciado o acesso a uma escola bilíngue. A oferta do ensino bilíngue é definida do ensino infantil ao Ensino Médio, podendo ocorrer até o Ensino Fundamental I em escola bilíngue com professores bilíngues e no Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou educação profissional em escolas bilíngues ou em escolas regulares ou comuns. Além do direito de um intérprete de Libras na escola no Ensino Fundamental II, Ensino médio ou Educação profissional (SOUZA-BENTES, 2020, p. 46).

Cardoso-Junior (2018) corrobora afirmando que o texto da referida lei e do decreto deixam

implícita a ideia de bilinguismo, porque reconhecem a Libras como língua e estabelecem que a LP escrita não é substituível por aquela. Em linhas gerais, o surdo tem o direito de se comunicar e de ser ensinado por meio da Libras e da LP escrita. Assim, vemos o longo processo de luta do sujeito surdo para ter garantida uma política linguística que considere as suas especificidades.

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, por sua vez, aprova Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Um dos pontos mais importantes do documento que envolve a educação de surdos é a estratégia 4.7: garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. Ademais, o PNE também reforça a ampliação de quadros de profissionais de educação, inclusive professores de Libras, prioritariamente surdos (COURA, 2021). Temos também a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que menciona a oferta de educação bilíngue para surdos e oferta de ensino de Libras para alunos. O Decreto o nº 10.195 de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) realiza alterações no Ministério da Educação (MEC), dentre elas está a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

No ano de 2021, no dia 03 de agosto, após vários debates e passar pelas instâncias governamentais, foi sancionada, a Lei nº 14.196, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Dessa forma, podemos perceber que a legislação dos últimos anos visa fomentar a educação bilíngue para surdos em consonância com a escola bilíngue, de forma a favorecer a aprendizagem desse alunado. Uma vez que essa proposta seria a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a Libras como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita, a LP.

Assim, destacamos que, para se desenvolver no campo social, afetivo e educacional, os surdos precisam se apropriar da Libras, mas não descartamos a importância da LP para o aprendizado desses sujeitos. Como apontado por Ferreira, Silva e Ferreira (2021), o ensino da LP possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas permitindo acesso aos conhecimentos científicos, à comunicação, além de contribuir na formação dos processos mentais e cognitivos, ou seja, a LP vai permitir aos surdos ter acesso aos conhecimentos científicos, uma vez que eles ainda são descritos nessa língua.

Em vista disso, Fernandes e Moreira (2009) salientam que os surdos podem ser considerados bilíngues ao fazer uso e serem constituídos por duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais comuns. Atentando para as afirmativas dos autores, pode-se pontuar que o fundamento do bilinguismo pretende proporcionar um ambiente linguístico em que a comunicação, por meio da língua de sinais e do português escrito, seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, favorecida em situações de aprendizagem em todos os meios: na família, na escola, ou seja, em todos os lugares e a todo o momento. Por isso, é pertinente introduzir a criança surda em um contexto de aprendizado de duas línguas em ambientes nos quais haja significação para ela, a fim de que possa constituir-se como sujeito linguístico, da mesma maneira como essa oportunidade é oferecida à criança ouvinte (SLOMSKI, 2012).

Nessa perspectiva, temos a escola bilíngue em que todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo vai ocorrer em Libras, o que implica a sua utilização como disciplina curricular nos vários níveis escolares, mas, LP na modalidade escrita também deve se fazer presente no processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Em outras palavras, pressupõe que os alunos surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas e não só o domínio da língua minoritária ou majoritária (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Nesse sentido, Cardoso-Junior (2018, p. 65) afirma que:

O conhecimento da Libras e da LP é fundamental para a realização da educação bilíngue de surdos, uma vez que, no contexto educacional bilíngue, os dois sistemas linguísticos estão relacionados: 1) a Libras, língua de mediação, possibilita ao surdo perceber o signo linguístico e representá-lo significativamente, bem como usá-lo para fins comunicativos (2) a escrita em LP possibilita o uso da linguagem da perspectiva sociocultural e para fins comunicativos.

Como apresentado pelo autor, conhecer a Libras e a LP é imprescindível para a promoção da educação bilíngue. Nesse contexto, a temática dessa pesquisa baseia-se em compreender as práticas de LP na modalidade escrita para alunos surdos. No que remete a essa modalidade, Dortas (2017) enfatiza que os materiais de ensino de português, bem como os métodos usados em sala de aula são, em sua maioria, métodos tradicionais voltados para ouvintes e exatamente por isso são direcionados ao ensino do português como língua materna e não como segunda língua, o que pouco contribui para o processo de aprendizagem do aluno surdo. É preciso se perguntar, portanto, que estratégias poderiam contribuir para a autonomia e agência dos alunos surdos como

aprendizes de português escrito e como tornar esse processo de aprendizagem mais significativo.

Silva (2021) destaca que o desconhecimento sobre os processos de aprendizagem de LP e sobre como se processa a produção escrita do surdo tem levado a práticas de ensino e de avaliação equivocadas, impactando em prejuízos irreparáveis no desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo e até na sua participação em processos seletivos, tais como no ensino superior, ou ainda no ingresso no serviço público e no mercado de trabalho. A autora ainda salienta que esse desconhecimento sobre como se processa a forma de expressão do aluno surdo pela escrita tem impactado na ausência de abordagens de ensino de LP para surdos, e levado à quase ausência de estratégias e práticas efetivas de ensino, à falta de recursos didáticos e pedagógicos e de formas adequadas de avaliação, dentre outros (SILVA, 2021).

Portanto, faz-se imprescindível para garantir o processo de ensino e aprendizagem desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a garantia da LP na modalidade escrita para alunos surdos e a escola bilíngue oferecerá meios de que esse processo possa ocorrer de forma mais efetiva, uma vez que se pressupõe que o professor de LP atuante, nessa instituição, terá formação para tanto. Logo, estará atento às reais necessidades de aprendizagem desse alunado, desenvolvendo, juntamente com a equipe pedagógica da instituição de ensino bilíngue, metodologias de ensino que visem o pleno desenvolvimento dos educandos surdos.

## **2.1 Justificando a pesquisa**

Observamos que as leis de inclusão e o reconhecimento da Libras como meio legal de expressão e comunicação contribuiu para dar visibilidade às questões que envolvem a educação de surdos, especialmente, no que diz respeito às línguas que envolvem essa comunidade (DORTAS, 2017), sendo elas a Libras e a LP. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender a prática de professores de LP com alunos surdos de uma escola bilíngue, de forma a compreender como ocorre a aquisição do português escrito por estes sujeitos, uma vez que, ao adentrarem o contexto escolar ou acadêmico, irão se confrontar com a palavra escrita. Aprender o português escrito, por conseguinte, revela-se um conhecimento importante, na medida em que permite ao surdo ter acesso a letramentos considerados relevantes socialmente, ampliando as formas de participação social desse grupo. Ademais, o processo de ensino e aprendizagem da escrita para e pelo surdo é um tema de grande interesse na área de investigação sobre a educação de surdos. Existe uma preocupação relacionada aos problemas quanto ao ensino do português como segunda língua, com a qualidade da produção escrita do surdo, com a proposição de recursos que auxiliem no ensino e aprendizagem da escrita ou com questões sobre os problemas de aprendizagem de

uma segunda língua.

Logo, realizamos um levantamento de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da Capes, em busca de levantar trabalhos relacionados às discussões sobre LP na modalidade escrita para alunos surdos, destacamos que o recorte temporal de realização do levantamento foi os últimos 7 anos, devido ao aumento nas discussões sobre a necessidade de uma escola que seja bilíngue para atender aos alunos surdos. Seleccionamos oito trabalhos que possuem temáticas relacionadas em algum ponto com a temática da presente pesquisa, os quais estão apresentados brevemente a seguir. De forma inicial, apresentamos dois trabalhos que versam sobre questões da produção escrita dos surdos e sobre os processos de interlíngua, temáticas que se associam a esta pesquisa.

Um destes trabalhos é de autoria de Andrade (2016), que se intitula "Pronomes Pessoais na Interlíngua de Surdo/a Aprendiz de Português L2 (escrito)". A autora investigou a utilização dos pronomes na interlíngua de aprendizes que utilizam Libras como primeira língua, no que concerne ao nível acadêmico dos participantes. Os resultados mostraram que o nível acadêmico não tem grande interferência na utilização de pronomes, mesmo o número de acertos sendo maior para participantes de séries finais de escolarização. A pesquisa mostra também que há interferência significativa da L1 na utilização dos pronomes em português.

Ferreira (2016), com sua pesquisa "Estrutura Argumental e Ordem dos Termos no Português L2 (escrito) de Surdos", buscou analisar a sintaxe argumental, em uma escola bilíngue, com alunos surdos de séries diferentes, objetivando identificar a interferência da L1 na escrita em LP. Como resultados, o autor mostra que o *input* linguístico se dá por meio da escolarização e, por essa razão, quanto maior o nível acadêmico, maior o desenvolvimento linguístico desses alunos, mesmo identificando que o *input* não é o bastante para que o discente tenha um bom desempenho na utilização de pronomes e o posicionamento do sujeito e do verbo na oração.

Ainda, temos o trabalho de Cruz (2016), que desenvolveu um estudo intitulado "Educação Bilíngue para Surdos: Um Estudo Acerca de Práticas de Letramento Crítico com Alunos Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais". O objetivo do autor foi analisar a própria prática da autora nas aulas de LP como L2 e sua contribuição para o letramento crítico de seus alunos surdos. Os resultados revelaram que algumas estratégias e metodologias são mais eficientes que outras no que concerne ao ensino dos discentes.

O primeiro trabalho "Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais", de autoria de Viana (2017) teve como objetivo analisar a escrita de surdos nas redes sociais, utilizando como metodologia a captura de dados de grupos de *WhatsApp* com a finalidade de analisar os componentes das conversas como verbos no infinitivo, verbos com emprego

inadequado ou bem flexionados, entre outros. A partir do desenvolvimento da pesquisa, a autora identificou que os surdos conseguem se apropriar do português por meio de ferramentas como o *WhatsApp*.

Dorta (2017) escreveu a dissertação intitulada “PALAVREANDO: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos”, que teve como objetivo investigar e delinear as principais características de um protótipo de *app* móvel voltado à comunidade surda, cuja finalidade fosse a aprendizagem de palavras, vista como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos em Português. Partindo da ideia de língua/linguagem como um processo multimodalizado e discursivo de construção de sentidos. O resultado do estudo desenvolvido foi a construção de um conjunto de princípios e recursos que configuram um protótipo de *app* educacional denominado Palavreando, cuja principal finalidade é a aprendizagem de palavras em Português.

A tese “A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa”, de autoria de Sousa (2019), buscou investigar a expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa como segunda língua. Este trabalho apresenta contribuições para as discussões dos aspectos gerais do ensino da LP escrita para alunos surdos, uma vez que a autora analisa diários e textos produzidos pelos alunos surdos, bem como interlocuções entre a professora e os estudantes presentes no texto dos diários atentando para as características e intenções contidas nos diálogos. Os resultados da autora que descrevemos a seguir permitem esse olhar para o ensino da LP e a relação com a prática do professor.

Sousa (2019) indica que os resultados tanto dos diários quanto dos textos se constituíram como meios de interlocução, de enunciação e de expressão de conteúdos emocionais constitutivos da subjetividade dos surdos. A escrita como meio semiótico de constituição e expressão do sujeito favoreceu tanto a comunicação quanto a elaboração de conhecimentos e emoções, além de mediar a conversão de processos de significação em processos internos que formam a base da consciência. Para que o surdo se aproprie da linguagem escrita e torne-se bilíngue, é necessário a garantia de uma educação bilíngue que, de fato, coloque tanto a língua de sinais quanto a linguagem escrita em circulação no ambiente escolar, favorecendo não somente o uso de ambas as línguas, como também o processo de significação, pelo surdo, por meio delas.

Para finalizar, apresentamos o trabalho de Gobbes (2021) intitulado “Um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: sequências didáticas de português como segunda língua”, cujo objetivo foi analisar uma sequência didática de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, focando no desenvolvimento da argumentação desses alunos. Outro trabalho que consideramos de relevância devido à discussão do uso de sequências didáticas para

promover o processo de ensino e aprendizagem de LP para alunos surdos.

Com resultados, a autora discute que a escrita colaborativa se mostrou uma atividade importante, pois os alunos se identificavam como um grupo e, dessa forma, compartilhavam dúvidas e informações, construindo os argumentos necessários coletivamente e refletindo sobre a língua alvo. As atividades de revisão e reescrita foram importantes para os alunos refletirem sobre a língua portuguesa, não só nas questões gramaticais e ortográficas, mas também textuais, de forma que os alunos compreendam o processo argumentativo de textos dissertativos. Com isso, percebemos como é importante o desenvolvimento de sequências didáticas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, focando no ensino da argumentação e pensando em atividades de escrita colaborativa e revisão e reescrita (GOBBES, 2021).

O levantamento apresentado denotou que, no que se refere às pesquisas que enfocam as questões e estudos sobre a LP na modalidade escrita para os alunos surdos, observamos que foram poucas as teses e dissertações encontradas. O que nos leva a concluir que foi um número inexpressivo para a área que é de extrema relevância. Desse modo, observamos a urgência na ampliação de trabalhos que considerem essa temática no âmbito da pesquisa, desde que dialoguem com autores do contexto educacional de ensino aprendizagem da LP para sujeitos surdos. Isso se deve ao fato de que cada vez é maior a quantidade de estudantes surdos presentes nas instituições educacionais ou que estão disputando vagas nas universidades brasileiras. Assim, justificamos a relevância da nossa pesquisa que vai contribuir para o desenvolvimento de estudos voltados para a prática da LP com alunos surdos, por professores da referida língua em escolas bilíngues.

## **2.2 O Grupo de Pesquisa**

Este estudo vincula-se à linha pesquisa: “Teoria, descrição e análise linguística”, contemplando o tema “Práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vincula-se também ao Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET) que também é desenvolvido nessa mesma instituição coordenado pela professora Dra. Eliamar Godoi.

Este grupo de pesquisa foi criado no ano de 2014 e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o GPELET tem estimulado a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas em diferentes perspectivas por meio de dois elementos que confluem as cinco linhas do grupo de pesquisa (já mencionada anteriormente): a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Para demonstrar a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas

do GPELET apresentamos, no quadro 1, as produções acadêmicas realizadas pelos componentes do grupo desde sua criação. Os trabalhos listados abaixo bem como o perfil de cada pesquisador podem ser vistos na íntegra por meio do link <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>.

**Quadro 1:** Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2021

	<b>PESQUISADOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>MESTRADO DOCTORADO</b>	<b>ANO</b>
1	Aparecida Rocha Rossi	O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU	Mestrado	2014
2	Rosane Cristina de Oliveira Santos	O espaço comunicativo do Aposentado na UFU – UFU	Mestrado	2014
3	Lucio Cruz Silveira Amorim	Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG – UFU	Mestrado	2015
4	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU	Mestrado	2015
5	Wandelcy Leão Junior	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (1942- 1959) – UFU	Mestrado	2015
6	Soraya Bianca Reis Duarte	Validação do WHOQOL- Bref/Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG	Doutorado	2016
7	Telma Rosa de Andrade	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 UNB	Mestrado	2016
8	Elaine Amélia de Moraes Duarte	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU	Mestrado	2017
9	Flavia Medeiros Álvaro Machado	Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS	Doutorado	2017
10	Lucas Floriano de Oliveira	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliativa – UFG	Mestrado	2017
11	Mara Rúbia Pinto de Almeida	Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU	Mestrado	2017
12	Paulo Celso Costa Gonçalves	Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU	Doutorado	2017
13	Rogério da Silva Marques	O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU	Mestrado	2017
14	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU	Mestrado	2018
15	Letícia de Sousa Leite	Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU	Mestrado	2018
16	Márcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU	Mestrado	2018

17	Marisa Dias Lima	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU	Doutorado	2018
18	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP	Doutorado	2018
19	Guacira Quirino Miranda	Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superlotação no esporte – UFU	Doutorado	2018
20	Késia.Pontes.de Almeida	Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU	Doutorado	2018
21	Renata Altair Fidelis	Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU	Mestrado	2019
22	Naiane Ferreira Souza	Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e Possibilidades – UFG	Mestrado	2020
23	Raquel Bernardes	Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo	Mestrado	2020
24	Andreлина Heloísa Ribeiro Rabelo	Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais	Mestrado	2020
25	Pedro. Henrique .de Macedo Silva	A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas	Mestrado	2021
26	Tayná Batista Cabral	Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação em Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais	Mestrado	2021
27	Eni Catarina Da Silva	Língua Portuguesa e a Expressão Escrita De Surdos	Mestrado	2021
28	Juliano Marques	O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos	Mestrado	2023

**Fonte:** elaborado pela autora com base em Rabelo (2020), e atualizado em 2022.

Dentre o período apresentado, 27 dissertações e teses foram publicadas pelo grupo de pesquisa, em áreas distintas, quais sejam, ensino e aprendizagem, política educacional, aspectos linguísticos da Libras e tradução/interpretação da Libras e ensino de LP para surdos. As produções que estão relacionadas à presente pesquisa por tratarem em específico da temática envolvendo o ensino de LP para surdos e em âmbitos diferentes do presente estudo apresentadas detalhadamente a seguir, sendo que destas produções desenvolvidas pelos pesquisadores do GPELET, destacam-se 6 devido a sua proximidade e diálogo com a temática aqui pesquisada, são elas:

1. Telma Rosa de Andrade: em sua pesquisa de mestrado, investiga o uso dos pronomes na interlíngua de surdos que estudam a LP enquanto L2 e utilizam a Libras como L1.

2. Elaine Amélia de Moraes Duarte: na dissertação teve como objetivo geral narrar e analisar a própria experiência de professora no ensino de LP para uma discente surda.

3. Lucas Floriano de Oliveira: Fez uma análise linguística, no mestrado, com base no Sistema de Avaliação e objetivou compreender como o ensino de LP para surdos vem sendo discutido por usuários de blogs de LP para surdos.

4. Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes: em sua dissertação, objetiva analisar e problematizar “a extensão dos efeitos de um curso formador de professor na memória discursiva” desse profissional que está em formação e quais são as consequências de tais efeitos. Tal pesquisa se valeu de transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores em formação da primeira turma do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras - LPDL da UFU.

5. Waldemar dos Santos Cardoso Junior: na tese apresenta como objetivo geral o desenvolvimento de atividades de escrita orientadas à produção de cartazes, esse pesquisador discorreu sobre “o trabalho pedagógico de escrita do gênero textual cartaz”.

6. Eni Catarina Da Silva: em seu trabalho de mestrado investigou o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1).

Por meio do levantamento apresentado, é possível mensurar a contribuição do GPELET para o âmbito científico nacional, em especial no que se refere à promoção da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência no campo do ensino da LP para surdos.

### **2.3 Trajetória da pesquisa**

Quanto à abordagem da pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa, que busca compreender a prática de duas professoras de LP atuantes em uma escola pública bilíngue, situada na Região Centro-Oeste do Brasil. Para a coleta de dados, utilizamos como instrumentos a entrevista semiestruturada com as professoras e a observação de aulas ministradas por uma delas, sendo que tais observações foram descritas em um diário de campo. Utilizamos também a análise das atividades propostas pela professora, tais como uma sequência didática, plano de aula, recursos pedagógicos, além de realizar a análise do Projeto Político (PP) da escola.

Tal percurso metodológico vai permitir a reflexão sobre como ocorre o ensino de LP para alunos surdos da Educação Básica. Assim, apresentamos como problemática da pesquisa: a) Quais as práticas de ensino de LP na modalidade escrita são utilizadas por professores de alunos surdos no contexto de Escola Bilíngue nos anos finais da Educação Básica? e b) Quais são as práticas de

leitura e escrita vivenciadas pelos alunos surdos da Escola Bilíngue de Ensino Fundamental II e Ensino Médio que contribuem para a aprendizagem eficaz da LP na modalidade escrita?

Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas de ensino de LP escrita para surdos de uma escola bilíngue. E, para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos são: identificar e descrever as práticas de leitura e escrita que favorecem a aprendizagem de LP escrita para surdos; caracterizar as metodologias – as estratégias de ensino e avaliação – de LP escrita para surdos matriculados em escola bilíngue. Na seção seguinte, tratamos da fundamentação teórica na qual nos baseamos para realização desta pesquisa, dando ênfase aos estudos em educação bilíngue e no ensino da LP na modalidade escrita.

### **3. ALUNOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM A ESCOLA BILÍNGUE**

Neste capítulo, serão abordados os seguintes temas: educação bilíngue para surdos: um processo histórico; uma conquista: a legislação que garante a educação bilíngue; o ensino dos surdos e a escola bilíngue. Para isso, nos baseamos em Brasil (2002, 2005, 2014, 2015 e 2021), Quadros (2002, 2004, 2009, 2019), Karnopp (2012), Lodi (2013), Campello e Rezende (2014), Lima (2015), Roldão e Aguiar (2016), Müller (2016) Martins e Lacerda (2016), Freire, Moura e Felix (2017), dentre outros.

#### **3.1 Educação Bilíngue para surdos: um processo histórico**

A educação de surdos tem se transformado de forma significativa, principalmente a partir da década de 90, o que está ligado aos movimentos políticos das comunidades surdas em prol da conquista e da garantia de seus direitos. A diferença surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e pela pedagogia da diferença surda, de modo que se reconheça a cultura surda, a língua de sinais, a experiência visual, a participação de tradutores/intérpretes, o uso de tecnologias, a formação das comunidades e do povo surdo (MÜLLER, 2016). Observamos que várias destas conquistas têm se efetivado no contexto educacional brasileiro. Ademais, nos últimos tempos, mesmo que ainda de forma tímida, há um aumento nas discussões sobre a necessidade de uma educação bilíngue de surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos de essa proposta educacional ser entendida e vivenciada no cotidiano escolar (MÜLLER, 2016).

Antes de aprofundarmos nas discussões da educação bilíngue, apresentamos a ideia do que é o bilinguismo, que pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo. Por isso, o bilinguismo apresenta muitas configurações e diferentes classificações, dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento, que são consideradas como foco de atenção. (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Quiles (2015) afirma que “o bilinguismo se coloca como o uso constante de duas formas distintas de linguagem. Por sua vez, isso significa duas maneiras diferentes de estruturação do pensamento em um intenso processo de transformação da experiência em cognições”. Já em uma perspectiva sociolinguística, o bilinguismo dos surdos brasileiros se caracteriza como bilinguismo diglótico, em que duas línguas ou registros linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem e, em situação de complementaridade e de interdependência, têm funções distintas para seus usuários, de acordo com a situação comunicativa e grupo social (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Müller (2016) destaca que, no Brasil, a multiplicidade linguística ainda não se caracteriza como uma prática comum. Em muitos contextos, tem-se a ideia equivocada de que uma língua pode não levar ao uso de outra que, portanto, ‘subtrai’ e prejudica o aprendizado da língua oficial da nação. Ignora-se, infelizmente, que temos falantes de famílias de imigrantes e de comunidades indígenas (mais de 160 línguas indígenas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil<sup>2</sup>), bem como de usuários da Libras (surdos, familiares de surdos, intérpretes, educadores, entre outros). Os aspectos apresentados pela autora enfatizam ainda mais a urgência da garantia de uma educação bilíngue de qualidade aos sujeitos que dela necessitam, no caso desta pesquisa, os sujeitos surdos.

Nesse ponto de vista, a proposta bilíngue prevê que a criança surda tenha a língua de sinais como sua língua natural adquirida pelo contato com quem a utiliza (ROLDÃO; AGUIAR, 2016). Logo, a educação bilíngue de surdos compreende interação, ensino, aquisição/aprendizagem e uso de duas línguas: a língua de sinais como primeira língua, a Libras e, como segunda língua, na modalidade escrita, a língua oficial usada pela maioria da população, a língua portuguesa (MÜLLER, 2016).

Concordando com Karnopp (2012), a educação bilíngue inclui, no mínimo, a contar pelas

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#:~:text=Atualmente%2C%20mais%20de%20160%20l%C3%ADnguas,\(SIL%20International%2C%202009\).](https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#:~:text=Atualmente%2C%20mais%20de%20160%20l%C3%ADnguas,(SIL%20International%2C%202009).) Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

palavras que compõem essa expressão, as grandes áreas da Educação e da Linguística. Além disso, segundo a autora, a expressão “estar sendo bilíngue” seria a mais adequada, já que aproxima o bilinguismo à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato, assim como não determina uma condição inerente e permanente do sujeito. Embasada em uma “perspectiva ‘aditiva’, em que se adiciona uma língua a outra (de estrutura já adquirida), saber mais línguas apresenta vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural” (QUADROS, 2012, p. 28).

Fica às escolas, em primeiro lugar, e à família a incumbência de prover meios para o contato e desenvolvimento linguístico precoce. O ideal seria a criança crescer em um lar bilíngue, com familiares fluentes em língua de sinais, porém essa não é a realidade vivenciada pela maioria das pessoas surdas. Pois, com o direito linguístico resguardado, o surdo garante uma língua de fato e encaminha seu processo simbólico-cognitivo. Essa é a premissa, portanto, para a aprendizagem de uma segunda língua que ocorre de forma sistematizada (ROLDÃO; AGUIAR, 2016). Müller *et al* (2013) destaca que histórica e culturalmente as comunidades surdas têm lutado pela educação bilíngue nas famílias e nas escolas, de modo a romper com o prestígio de uma língua de modalidade oral-auditiva. Paralelamente a isso, há a luta pela aprendizagem escolar em língua de sinais, mas sem reduzi-la a um instrumento de acessibilidade ao conhecimento culturalmente registrado em português.

Portanto, uma proposta educacional bilíngue bem elaborada e praticada possibilitará que os surdos se tornem membros de mais de uma cultura. Para isso, implica reconhecimento político da surdez como diferença cultural, a começar pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais. Por isso, a educação bilíngue para surdos situa-se não apenas no campo linguístico ou sociocultural, mas principalmente político (MÜLLER *et al*, 2013).

Roldão e Aguiar (2016) afirmam que, além da constituição como sujeito linguístico, há na égide cultural um ponto que merece atenção. No âmbito do bilinguismo para surdos, existe a incidência e coexistência de culturas distintas: a surda e a ouvinte. Nesse sentido, é necessário oportunizar à criança o estabelecimento de suas relações com a comunidade surda para que este se compreenda como parte integrante e, na mesma linha, da comunidade ouvinte da qual ele será participante. Por isso, implementar a educação bilíngue é muito mais do que resolver estratégias de ensino e aprendizagem. Ou seja:

[...] as questões que envolvem as razões de um bilinguismo para surdos devem estar antecedidas pelas questões que envolvem suas concepções dos universos sógnicos, que conferem e garantem, *a priori*, sua própria mediação com as concepções dos universos psicossocioculturais que o cercam (FERNANDES;

CORREIA, 2012, p. 25, grifo dos autores).

Skliar (2013, p. 07) colabora com essa discussão ao afirmar que o bilinguismo ultrapassa apenas o domínio de duas línguas. A educação bilíngue para surdos deve ser discutida também na dimensão política: “o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”. Considerando uma perspectiva educacional bilíngue, Quadros (2004) discute sobre a importância de respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. Diante dessas considerações, ao voltar o olhar para o espaço escolar faz-se necessário garantir que todos os profissionais envolvidos compreendam a importância da língua de sinais como a primeira língua dos alunos surdos, sendo central para o seu desenvolvimento acadêmico e social. O lugar ocupado pela segunda língua em uma proposta bilíngue de ensino para surdos também deve ser de conhecimento de todos os envolvidos com a educação desses alunos. Como explicita Svartholm (2014, p. 47):

As pessoas em volta da criança surda – desde o círculo mais íntimo até o mais externo [...] devem ser informadas da importância de uma linguagem visualmente acessível para ela. Elas devem também se inteirar de suas responsabilidades compartilhadas de prover à criança tal língua como base para funções, entre outras necessidades, e adicionalmente, como a aquisição efetiva de segunda língua.

Segundo Lacerda (2009), o objetivo da educação bilíngue é possibilitar ao aluno surdo o mesmo desenvolvimento cognitivo linguístico verificado no aluno ouvinte. Como isso ocorre? Por meio do acesso às duas línguas que são fundamentais ao seu desenvolvimento: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário, no caso do Brasil, a LP. Esse acesso às duas línguas não é uma tarefa fácil e envolve diversas providências e estratégias por parte da escola.

Ramirez (2013) explicita seis aspectos importantes na efetivação da educação bilíngue para surdos, evidenciando a especificidade dessa proposta, são eles: o componente pedagógico (construção de um plano de estudos que reconheça os saberes da comunidade surda); as expressões culturais (promoção de espaços que permitam conhecer e resgatar as experiências culturais próprias da comunidade surda); a presença e participação da comunidade surda (especialmente nos projetos educacionais bilíngues); o envolvimento da família (visando promover e/ou melhorar, especialmente, os conhecimentos em Língua de Sinais); a formação docente (como um processo permanente buscando elementos conceituais e teóricos necessários

para a reflexão da educação bilíngue); e a língua escrita (que deve ser ensinada como segunda língua a fim de beneficiar os alunos surdos em seu desempenho acadêmico, social e cultural).

Garantir o acesso somente será possível por meio da formação de profissionais para tanto, por isso é preciso que tais discussões sejam incorporadas também na formação inicial e continuada dos professores de forma que estejam aptos ao desenvolvimento da educação bilíngue. Isso posto, no próximo tópico, apresentamos aspectos relacionados à educação bilíngue que foi uma conquista da comunidade surda, por meio de políticas públicas que buscam garantir o direito do sujeito surdo ao pleno desenvolvimento a partir de sua língua natural, a Libras. Na subseção a seguir, discutimos tais políticas e a garantia da educação e da escola bilíngue.

### **3.2 Uma conquista: a legislação que garante a educação e a escola bilíngue**

No início do século XXI, houve uma vitória da comunidade surda do Brasil, das associações de surdos e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)<sup>3</sup> em sua luta pela valorização da língua de sinais: a Lei nº 10.436/02. Em seguida, foi intensificada sua importância na área da educação pelo Decreto nº 5.626/05, regulamentando a Libras. A Lei nº 10.436/02, foi sancionada em 24 de abril de 2002, também conhecida como “Lei da Libras”, que a reconhece como a língua dos surdos, em seu art. 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002, p.1).” A referida lei oportunizou aos surdos brasileiros a condição bilíngue, uma vez que ela propicia o direito à educação em sua língua materna, Libras, e ao mesmo tempo não abole o ensino da LP escrita, o qual consta em parágrafo único “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, p.1)”

O documento ainda apresenta que é preciso “garantir formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia” (BRASIL, 2002, p.1). O reconhecimento da Libras como língua propiciou a quebra da barreira linguística entre ouvintes e surdos, proporcionando aos últimos maior oportunidade de comunicação e desenvolvimento – intelectual e profissional, entre outros (SOUZA; SANTOS, 2019). Segundo Piconi (2019), a publicação da Lei da Libras foi intensamente comemorada pelas pessoas surdas no Brasil, pois não só deu visibilidade e legitimidade a Libras como língua no país como também colocou em evidência o reconhecimento das pessoas surdas como cidadãs brasileiras, tendo reconhecida sua

---

<sup>3</sup> Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS), fundada em 1987 com a intenção de oferecer assistência à clientela surda quanto a trabalho, educação, entre outros. Localizada na capital do Rio de Janeiro, atualmente possui 16 filiais por todo o Brasil.

língua, sua cultura e seus modos de vida próprias.

Assertivamente, a Lei 10.436/02 constitui um importante marco no contexto das políticas linguísticas no país, desafiando ideários imaginados do Brasil como nação monolíngue e da Língua Portuguesa como língua única no país (CAVALCANTI, 1999; FARACO, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2007; QUADROS, 2012). Em 22 de dezembro de 2005 houve a promulgação do Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436 apresentando a Libras como língua dos sujeitos surdos, além de definir quem é esse sujeito e discutir outros aspectos relacionados à formação de professores para atuarem com os alunos surdos, dado o direito que têm ao acesso a escola regular. Contudo,

Para a redação dos documentos, buscou-se o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam a redação final do Decreto, fato que merece ser destacado. (LODI, 2013, p.52),

Esse decreto, também, faz referência à discussão da Libras na formação dos professores, onde se encontra um capítulo dedicado a esse processo. A proposta apresentada é relacionada à formação e atuação desses profissionais nos diferentes níveis educacionais e recomenda que pessoas surdas tenham prioridade em todos os processos formativos, visando a garantir que a apropriação dessa língua pelos alunos surdos ou sua aprendizagem por ouvintes seja realizada por meio de seus usuários (LODI, 2013).

Além disso, garante a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior. Ademais insere-a nos cursos de Fonoaudiologia das instituições de ensino públicas e privadas do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. Conforme estabelece o Decreto, a Libras se torna uma disciplina curricular, o processo de sua inclusão deve ser introduzido a partir dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras (BRASIL, 2005).

Depois de um ano, após sua publicação, nos demais cursos de educação superior e, na educação profissional, a Libras deverá constar como disciplina curricular optativa. Os cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento, os cursos normal e normal superior, bem como os cursos de Pedagogia e Educação Especial, constituem-se cursos de formação de professores e profissionais da educação (BRASIL, 2005). O decreto assegura ao surdo o direito à escolarização na língua de seu domínio. Compreende-se a importância do que institui o Decreto sobre a formação de professores para o ensino da Libras, do instrutor do tradutor e do intérprete de Libras-

Língua Portuguesa, destacando a prioridade dada às pessoas surdas para exercerem as funções de professor e/ou instrutor de Libras (BRASIL, 2005).

Observa-se que na educação bilíngue, a Libras será a língua de instrução garantindo o processo educativo. Neves e Fernandes (2013, p. 5) reforçam que “são escolas para surdos, podendo oferecer escolaridade desde a educação infantil até o ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos”. E há número significativo de estudantes que estão em fase de aquisição linguística em aprendizado de uma outra língua de modalidade diferente de sua língua natural, em desenvolvimento cognitivo que será essencial nesse processo estarem nessas escolas, porém há um número ainda mais considerável que se encontra em escolas inclusivas sem acesso à Libras como L1, tendo como língua de instrução a LP.

Lodi (2013b) e Formagio e Lacerda (2016) discutem as diferentes possibilidades de execução da educação bilíngue para surdos no Brasil: classes bilíngues com língua de instrução Libras e professores bilíngues (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); classes regulares, junto com alunos ouvintes, acompanhados de intérpretes de Libras-língua portuguesa (anos finais do ensino fundamental e ensino médio); classes regulares, junto com ouvintes, acompanhados de intérpretes Libras-língua portuguesa em todos os níveis da educação básica; classes regulares, junto com ouvintes, sem a presença do intérprete de Libras- língua portuguesa; atendimento especializado em espaços fora da sala de aula (sala de recursos multifuncionais); escolas bilíngues (escolas de surdos) em todos os níveis da educação básica, conforme aponta Lodi (2013b) e Formagio e Lacerda (2016).

Ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngues, o decreto afirma a possibilidade tanto de alunos surdos quanto ouvintes frequentarem essas salas, mas reitera que sala bilíngue é aquela em que Libras será a língua de instrução, ou seja, os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório. Todavia, ocorre que nesse tipo de sala de aula, a proposta é que o docente ensine em Libras e, para isso, os alunos deveriam aprender ou já dominá-la. Isso implica na decisão familiar de matricular seu filho em uma sala em que a língua de instrução não é o português (MARTINS; LACERDA, 2016). As autoras destacam que a baixa quantidade de alunos surdos para promoção de salas por anos específicos e a necessidade de agrupamentos de surdos para a efetivação de trocas linguísticas levou à abertura de salas multisseriadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (MARTINS; LACERDA, 2016), o que vai na contrapartida do esperado para o ensino bilíngue dos sujeitos surdos.

Dentro da garantia do direito à escola bilíngue a esses sujeitos, damos destaque ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que apresenta metas e estratégias, pensando na educação das pessoas surdas, a fim de garantir os direitos de acesso e educação em Língua de Sinais. Por

exemplo, a meta 1 vai reforçar o que foi discutido por meio da Lei da Libras e do Decreto nº 5626/05, do direito ao sujeitos surdos ao processo de ensino e aprendizado em Libras:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014). Observa-se que a meta refere-se à educação bilíngue para as crianças surdas, além da transversalidade da educação especial a qual permite que alguns serviços sejam realizados para o desenvolvimento da criança surda:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2007).

Ainda podemos observar questões relacionadas à educação bilíngue nas metas 5 e 7 do PNE, que buscam garantir a alfabetização em Libras das crianças surdas. Morais e Martins (2020, p. 9) ao analisar a proposta do PNE afirmam que:

Ação das escolas bilíngues aparece distinta da ação da escola inclusiva. Nota-se que, diante dessa construção discursiva, há saberes que efetivam um tipo de prática. São estas práticas que geram contra-ações e disputas para a manutenção de um modelo único. A proposta tem o intuito de considerar o bilinguismo como mais uma modalidade de ensino e assegurar o direito de os surdos optarem por uma das três modalidades de escolarização, aquela com que se sentirem mais confortáveis.

Ademais, percebe-se que as metas e estratégias presentes no PNE concordam com a nota de esclarecimento da Feneis, expedida em 2013, em que há a opção de três espaços educacionais adequados para o ensino de surdos:

– Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no

contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, s. p.).

Observamos que as modalidades apresentadas pela nota de Feneis se mostram como uma crítica à prática de ensino aos alunos surdos que vinha ocorrendo nas escolas, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, uma vez que como já apresentado neste trabalho a Libras é fundamental para a aquisição de aprendizagem do aluno surdo.

Mas também concordamos com as afirmações de Lodi (2013) e de Moraes e Martins (2020, p. 9) que pedem reflexão com relação a esses modelos de espaços educacionais para o desenvolvimento do bilinguismo, principalmente com relação à efetividade do conceito “bilíngue”. Nesse sentido, para acontecer de fato o ensino e a vivência de duas línguas em um mesmo ambiente escolar não se pode reduzi-los apenas ao uso de modo instrumental da língua de sinais. Não é porque se utiliza a Libras como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de surdos, inseridos na escola comum, que se pode considerar a escola de ensino como sendo um espaço efetivamente e politicamente adequado ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Também observamos na lei 13.146 de 2015, conhecida como Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a discussão da “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Em todos os documentos citados observamos a referência sobre a escola bilíngue, mas, sem discutir aspectos necessários para que promova um aprendizado significativo aos alunos surdos. Tal como a necessidade de materiais didáticos que considerem as especificidades desses alunos, o processo de contratação de profissionais bilíngues, entre outros, demonstrando, assim, a urgência de discussões mais abrangentes e direcionadas a práticas educacionais voltadas para pessoas surdas em contexto escolar. Oliveira e Altenhofen (2011, p. 205-206) apresentam as referidas leis como um dos grandes benefícios adquiridos pelas políticas linguísticas para a comunidade surda:

A lei e o decreto podem ser tratados como um dos maiores sucessos brasileiros, em termos de políticas linguísticas, pois gerou, a partir da mobilização da comunidade surda, o reconhecimento de que Libras é uma língua, e não uma

‘linguagem’, gerou o reconhecimento de direitos linguísticos da comunidade e, indiretamente, o reconhecimento de que há uma cultura surda e, portanto, há um potencial instalado para que os surdos deixem de ser vistos, por parte do Estado e outros setores da sociedade, pela ótica da deficiência, passando a ocupar o lugar que lhes é devido no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro.

Silva e Vecchia (2016) também destacam que a Libras, hoje, é um direito de todo o surdo, como também o acompanhamento em sala de aula por um intérprete, de modo que a escola seja para o aluno surdo lugar onde seja possível transformar os seus saberes e legitimar-se culturalmente. Logo, ocorre a inclusão dessa pessoa no âmbito escolar. E essas políticas linguísticas que contemplam a comunidade surda, não somente dão a ela acesso às práticas sociais dominadas por ouvintes, como também valorizam suas identidades linguísticas, sociais e culturais.

Quadros (2009, p. 57) comenta que "[...] a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural". Dessa forma, entende-se que a identidade dos surdos é o conjunto de traços que o distingue dos ouvintes, representada por uma cultura específica, resultante das interações entre surdos. O Decreto garante, também, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras, bem como da LP como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).. Essa garantia demonstra a importância de que o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo ocorra a partir da Libras como primeira língua. Desse modo, o surdo tem condições de se expressar, desencadear sua linguagem interna e estabelecer uma comunicação eficaz, sentindo-se próximo da sua realidade (BRAUM; ZANONI, 2019). E, nesse sentido, Lodi e Moura (2006, p.78) destacam que “a possibilidade de construção de conhecimentos por meio da Libras determinará que se tornem participantes ativos nas diferentes esferas de atividade humana (públicas e privadas) constituindo-se desta forma sujeitos na e da linguagem”.

Tanto que, no ano de 2021, no dia 03 de agosto, foi sancionada, após vários debates e passar pelas instâncias governamentais, a Lei nº 14.196, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A nova lei dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Em seu Art. 60-A, consta que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou

superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Podemos constatar que a referida lei apresenta a educação bilíngue como uma modalidade de educação, que pode ocorrer em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Sendo a Libras a primeira língua, em que vai ocorrer a instrução dos sujeitos, e o português, a segunda língua. Essa lei vem complementar as anteriores e impulsionar a luta por uma educação de qualidade, a qual o sujeito surdo ganha mais espaço social frente às diversidades educacionais vivenciadas dentro do contexto histórico já apresentado anteriormente.

A lei sancionada mostra-se como um avanço, visto que negar a educação bilíngue ao aluno surdo é o mesmo que negar seu direito constitucional de igualdade, educação e cidadania. Exigir que todo e qualquer aluno surdo frequente uma escola regular monolíngue é oprimir, colonizando o sujeito surdo de modo que ele aceite a cultura ouvinte como única e insubstituível (LIMA, 2015). Ainda nessa lei temos o Art. 78-A:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas."

Apontamos a referência nesse artigo da legislação da valorização das memórias históricas, a reafirmação da identidade e a valorização da língua e cultura surda, o que se faz de extrema importância, uma vez que por muito tempo essas foram desvalorizadas e menosprezadas por boa parte da sociedade. E, por fim, destacamos, o Art. 79-C:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

I - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva

sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

II - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

III - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

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

A despeito de a Lei ter sido sancionada, ainda há um longo caminho para as disposições legais serem efetivadas e se tornarem realidade para o maior número possível de surdos em idade escolar ou para aqueles que no tempo previsto da educação básica não foi oportunizado estudo. Junto a essa sanção, demandará empenho contínuo das lideranças surdas para que seja implantado, nos moldes apresentados nessa Lei, educação bilíngue de qualidade, em instituições de ensino estruturadas, com profissionais capacitados e atentos a práticas de ensino que formem cidadãos letrados, conscientes e cultural e politicamente desenvolvidos. E, apesar de recomendado pela lei, é preciso atentar ao fato de que:

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Mas ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação dos surdos (PIMENTA, 2015, p. 94).

As legislações aqui discutidas demonstram que os surdos podem frequentar escolas bilíngues ou comuns da rede regular de ensino. Ao discutir essa questão Witkoski (2020) destaca a questão do professor como sujeito importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Portanto, concluímos, ressaltando o posicionamento de que a escola bilíngue seria o espaço ideal para a educação de surdos, já que esse aluno precisa de metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, em que predomine o visual, sendo essa sua forma a forma de aprendizagem prevalente. Destaca-se que o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, sendo necessário apenas que suas potencialidades sejam levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem. No próximo tópico, discutimos mais profundamente aspectos relacionados à escola bilíngue.

### **3.3 O Ensino para os alunos surdos e a Escola Bilíngue.**

Discutir sobre escola bilíngue relembra-nos da primeira escola fundada para surdos no

Brasil em 1857, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). A partir da criação desse Instituto, a língua de sinais brasileira foi desenvolvida por meio da mistura da língua de sinais francesa, trazida por Huet em 1871. Essa escola já possuía alunos vindos de várias partes do Brasil que, ao completarem 18 anos, retornavam às cidades de origem levando consigo a língua de sinais, mesmo ainda não reconhecida como língua e a cultura vivenciada entre seus pares. Mesmo não tendo como metodologia a educação bilíngue, consideramos esse um espaço que marcou a educação de surdos, uma vez que era uma Instituição voltada apenas para esses sujeitos considerando as suas especificidades para se pensar o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Com relação a essa instituição educacional, Campello e Rezende (2014, p. 77) desatacam que:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma escola centenária, a primeira escola de surdos no País, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. Alunos surdos, formados no INES, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda aflorada por todo o país. Por isso, consideramos o INES como o berço da nossa língua de sinais e da nossa cultura surda. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 77).

Freire, Moura e Felix (2017) corroboram ao afirmar que para que os alunos surdos se desenvolvam efetivamente nas escolas é necessário entender como eles aprendem, conhecer sua cultura e respeitá-la, apreciar sua língua e tê-la como principal meio de interação e comunicação. A escola bilíngue é o espaço adequado para que esse desenvolvimento ocorra. Skliar (1999) deixa-nos duas reflexões quando trazemos à tona a definição de escola “bilíngue”:

Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através das quais a surdez – como diferença – é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (SKLIAR, 1999, p. 12).

Outro fator importante está relacionado ao desenvolvimento da criança surda que está diretamente ligado à sua língua, por isso é imprescindível a interação desde sua infância com sua língua materna, no caso, a língua de sinais, de forma que a aquisição ocorra naturalmente.

Segundo Goldfeld (2002, p.93) “é a [língua materna] que traz significações para a criança, e por meio dela a criança forma sua consciência, não podendo, portanto, ser aprendida formalmente, e sim adquirida pelas relações interpessoais”. E, principalmente na educação, convivendo com seus pares linguísticos, o desenvolvimento escolar dos surdos ocorrerá de forma efetiva se a língua de sinais, que no Brasil é a Libras, for aceita como primeira língua ou língua materna.

O autor explica que na filosofia educacional bilíngue aplicada à educação de surdos, a língua falada no país é ensinada como segunda língua na modalidade escrita e, caso o aluno quiser, na modalidade oral. Kyle (1999) defende essa ideia propondo que toda criança surda deveria ter um ensino bilíngue (JOKINEN, 1999). Portanto, é de extrema importância que se construam e ampliem espaços de educação bilíngue, sabendo-se que é essencial para o próprio desenvolvimento da pessoa surda para que aprenda através da língua usada e falada por seus iguais e por aqueles que se identificam com a comunidade, no caso familiares, amigos e intérpretes (FREIRE; MOURA; FELIX, 2017).

Massone e Simón (2013) discutem que não basta que essas escolas se abram para a Língua de Sinais, é preciso modificar todo um sistema de significações. Logo, a escola bilíngue deve ser um resultado da reflexão e discussão dos discursos e das práticas em diferentes instâncias, que vão desde as leis às ações pedagógicas concretas. É necessária toda uma adequação curricular e metodologia para promover o aprendizado dos alunos surdos. Essa diversificação é essencial, pois o surdo aprende diferente do ouvinte, já que nesse caso o aluno tem um sentido mais aguçado que é a visão, ele precisa de materiais visuais para assimilar o conteúdo, por isso o uso da língua de sinais é essencial na transmissão de conhecimentos (FREIRE; MOURA; FELIX, 2017). Svartholm (2014, p. 48) discute que a escola bilíngue:

Vai permitir a interação de alunos surdos com outros alunos surdos, ou seja, é uma oportunidade de interagir naturalmente com outras e de participar em comunicação significativa e fluente – com outros indivíduos e em grupos – deve ser central para qualquer programa ou filosofia educacional que se refira a crianças surdas [...]. Todas estas crianças necessitam de uma variedade de modelos linguísticos à sua volta para garantir o acesso à língua visualmente acessível em uso. Mas, em particular, elas precisam de acesso a crianças usando tal língua. A base para a aprendizagem destas crianças e para o seu posterior desenvolvimento – social, cognitivo, emocional – deve ser encontrada nas suas interações entre si. É através deste processo que elas podem crescer e se tornar adultos independentes e bem-sucedidos.

São diversas as contribuições do desenvolvimento de escolas bilíngues para alunos surdos. Além do processo de ensino e aprendizagem, vão promover o respeito a essa comunidade, motivada pelo conhecimento aprofundado de sua língua, que é a forma de expressão de seus

usuários. Sendo por meio dela que conseguem expor seu ponto de vista, pensamentos, conhecimentos e habilidades, esse é um dos motivos da insistência dos surdos por escolas bilíngues (FREIRE; MOURA; FELIX, 2017). Conforme Skliar (1997, p.144) o modelo bilíngue tem como objetivo criar uma identidade bicultural na criança surda quando afirma que:

O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bi cultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

As escolas de educação bilíngue são importantes porque possibilitam essas interações, visto que “constituem o lugar privilegiado para que o surdo tenha um desenvolvimento linguístico, similar ao das crianças ouvintes” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 16). Portanto, “a educação bilíngue para surdos, em escola bilíngue, parece ser mais indicada para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, já que possibilita uma escolarização de qualidade” (THOMA, 2011, p. 138), além de ser um espaço legítimo de aprendizagem reconhecido pela comunidade surda (MÜLLER; KARNOPP, 2015; ALBRES, 2017).

A escola bilíngue é caracterizada, dessa forma, conforme Neves e Fernandes (2013, p.5), pela “existência da proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e de professores com domínio de Libras” e que reconhecem as singularidades culturais e linguísticas dos alunos surdos (SANTOS; CAMPOS, 2013; TARTUCI, 2015; ALMEIDA, 2016; MARNTINS; LACERDA, 2016). Nesse sentido, Nascimento e Fernandes (2013) acreditam que o professor que atua nesse ambiente é aquele que possui conhecimento em duas línguas (Libras/LP), atua como responsável no ensino de LP na modalidade escrita, e “possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue” (NASCIMENTO; FERNANDES, 2013, p. 57).

O professor ainda precisa possuir fluência em Libras, “pois será o responsável pelo português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua” (FERNANDES, 2011, p. 5). Os professores, nesse contexto, além de desenvolverem “práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue” (LACERDA, SANTOS; MARTINS, 2016, p. 13) consideram as práticas pedagógicas sensíveis aos aspectos concernentes à realidade dos alunos, bem como didáticas visuais, linguísticas e currículo específico (CAMPOS, 2014; NEVES, 2017).

Ainda nas escolas bilíngues, os surdos poderão adquirir a Libras em interação com seus pares, nas relações interpessoais, com professores fluentes em língua de sinais e, concomitante, poderão aprender a LP em sua modalidade escrita. E mesmo sendo um ambiente bilíngue, os

professores precisarão estar atentos às práticas de ensino que realmente favoreçam esse aprendizado. Nesse sentido, não é pelo fato de ser uma sala bilíngue que naturalmente o educador usará estratégias metodológicas que efetivem o aprendizado. Destarte, urge aos docentes formação em LP e Libras, bem como formular práticas consistentes e adequadas ao ensino de LP para surdos.

Conforme Stumpf, (2009, p.439) “A educação bilíngue precisa trabalhar as duas línguas por professores competentes em ambas”. Além disso, ter clareza que a escrita apreendida pelos estudantes surdos será mediada por uma interlíngua, a qual passará por processos de aprimoramento até que se alcance uma escrita fluida. É importante, então, que ao se deparar com produções textuais de alunos surdos os professores, principalmente de escolas inclusivas por desconhecimento, saibam tratar essa transferência linguística apresentada no processo de aprendizagem da língua adicional de uma maneira que não a interprete como erros gramaticais. As práticas desses professores que entendem assim visam mais fazer correções de ordem sintática, morfológica do que entender que a língua daquele sujeito é de modalidade diferente e naturalmente, assim como em outras línguas, haverá um processos de interlíngua. Não será por esse motivo que aquele estudante surdo não pode alcançar um bom desempenho linguístico na LP.

Mesmo com todas as vantagens aqui apresentadas das escolas bilíngues para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, existe uma visão de que a criação dessas escolas promoveria a segregação desses sujeitos. Como apontou Montoan (2021), o Brasil enfrentou uma nova ameaça de retrocesso na educação em razão do Projeto de Lei 4.909/2020, que culminou na Lei já mencionada, 14.191 de 2021, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma modalidade de ensino independente. O texto previa, justamente, a educação escolar de pessoas com surdez que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas e classes bilíngues exclusivas. Na visão Montoan (2021), o projeto buscava legitimar ambientes educacionais segregados, afrontando, assim, o marco legal e o espírito vanguardista do sistema escolar brasileiro. Ademais, retrocedendo em relação ao Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras). A autora ainda apresentou que é preciso que o bilinguismo adotado pelas escolas comuns contemplasse as particularidades tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa.

Consideramos essa visão errônea, uma vez que ao implementar escolas bilíngues permite-se a valorização do aluno surdo a partir de suas especificidades, o que dificilmente ocorrerá na sala de aula regular inclusiva. É possível afirmar que a escola compartilha de experiência social que conduz o aluno ao desenvolvimento e ao aprendizado, a tornar-se cidadão pensante. Nessa

circunstância, o aluno surdo adentra nos espaços escolares em desvantagem linguística, por não fazer uso da língua de sinais, como língua de instrução, esclarecem Rangel e Stumpf (2012).

A língua dos surdos não é levada em consideração na maioria das escolas. O que analisamos é a imposição da Língua Portuguesa, como primeira língua para os surdos, apesar de ter sido reconhecida como língua, no Brasil, através da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual o aluno surdo deveria utilizar como primeira língua a Libras em contexto bilíngue. Facilmente comprovamos o conflito das práticas pedagógicas na sala de aula, visto que o professor quando ensina o aluno surdo não faz uso de recursos visuais e nem língua de sinais. Usa o método com viés oral auditivo, ou seja, práticas completamente descontextualizadas para o ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Lopes e Goettert (2016) apontam que a maioria dos estudantes surdos incluídos nas escolas comuns não utilizava a Libras, não possuía convivência com outros surdos tampouco usava a língua portuguesa na comunicação com colegas e professores ouvintes. No caso desses estudantes, o seu contato com a Libras e a troca com outros surdos se restringia à sala de aula específica para surdos, onde a língua de sinais era conhecida e utilizada como língua de instrução e ensino. Percebe-se que o processo de escolarização dos surdos em escolas comuns fica comprometido pelas dificuldades de acesso à língua de sinais e ao português, bem como pela falta de profissionais especializados (apenas 24% dos professores afirmaram entender bem a Libras). Pautamos-nos nos dizeres de Campello e Rezende (2014, p. 89), que defendem as escolas bilíngues afirmando que:

As escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão. As escolas bilíngues de surdos, nesse sentido, são específicas, tendo a especificidade linguístico-cultural dos surdos – não a deficiência – como critério de seleção e composição dos estudantes em turmas. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras (MÜLLER, 2016).

Apresentamos dados de Capovilla (2011) que realizou uma pesquisa com 9.200 estudantes surdos, oriundos de 15 estados de todas as regiões geográficas brasileiras e provenientes de todos os níveis educacionais, é considerada uma das maiores pesquisas já conduzida sobre a educação de uma população escolar surda. Através dos dados dessa pesquisa, o autor afirma a eficiência do ensino em escolas bilíngues de surdos:

Depois de examinar cada um dos 9.200 alunos durante 26 horas por aluno, a pesquisa revelou que, na Educação Infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas especiais para surdos (nas quais recebem instrução em Libras por professores sinalizadores fluentes e em meio a outros colegas surdos), ao passo que os alunos com deficiência auditiva se desenvolvem mais e melhor em escolas comuns em regime de inclusão. [...] Um dos achados mais contundentes é o de que as crianças surdas alfabetizam-se melhor em escolas bilíngues do que em escolas comuns em inclusão [...]. Como as escolas bilíngues alfabetizam melhor as crianças surdas que as escolas comuns, e como essas escolas bilíngues também preparam melhor a criança surda para fazer leitura orofacial do que as escolas comuns, as escolas bilíngues contribuem mais para a inclusão social e cidadania dos surdos do que as escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 294-295).

Müller (2016), ao analisar a pesquisa do autor, destaca que essa investigação demonstrou que surdos aprendem mais e melhor nas escolas e classes bilíngues, onde o ensino é ministrado diretamente em língua de sinais e o português escrito é ensinado como LA. A aquisição da língua de sinais proporciona aos surdos, além das habilidades linguísticas, o desenvolvimento da comunicação e da compreensão do mundo em estágios que se assemelham ao das crianças ouvintes. E, para isso, segundo o pesquisador, os surdos precisam de ambiente linguístico favorável, ou seja, é preciso estar em contato intenso com a sua própria língua desde a mais tenra idade. Por conta de complexos e importantes estudos, como o de Capovilla (2011) e de outros pesquisadores, uma educação bilíngue é discursivamente produzida como a mais apropriada na escolarização dos surdos.

Müller (2016, p. 47) afirma que o “projeto de uma escola bilíngue para surdos remete aos anseios por um ensino qualificado, por um espaço de produção, de circulação e de consumo da cultura surda, em que a língua de sinais possibilite interação social e aprendizagem, em que os direitos dos surdos sejam garantidos no respeito à sua diferença”. A autora ainda complementa que o espaço escolar bilíngue vai viabilizar melhores condições para o ensino de LP na modalidade escrita para os surdos. Para finalizar este capítulo, apresentamos um resumo nos quadros 2 e 3 das características aqui discutidas da escola bilíngue, elaborado a partir das discussões da legislação e dos autores que norteiam nosso referencial teórico:

**Quadro 2 – Características da Escola/Educação bilíngue - Leis**

Lei	Escola/Educação Bilíngue
Decreto nº 5626 (2005)	Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

Lei nº 13.005 (2014) – Plano Nacional de Educação	Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras. Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório
Lei nº 13.146 (2015)	Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
Lei nº 14.191 (2021)	Segundo a legislação deve ser oferecido aos surdos quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil e se estenderá ao longo da vida. Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas; fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; Desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; Elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado; Desenvolver materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### Quadro 3 – Características da Escola/Educação bilíngue - Autores

<b>Autores</b>	<b>Escola/Educação Bilíngue</b>
Skliar (1997)	O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes
Quadros (1997)	Para a educação bilíngue deve acontecer é imprescindível profissionais especializados e que possuam algumas características, tais como, o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue; deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo; deve respeitar as duas línguas, isso não significa tolerar a existência de uma outra língua, reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.
Quadros (2004)	A educação escolar bilíngue, quando geralmente inicia o processo de interlocução entre Libras e LP, é imprescindível considerar as diferenças entre uma e outra. Em geral, as línguas orais-auditivas, representam a produção da informação linguística através do aparelho fonador e sua percepção se dá por meio da audição, mas para os surdos esse processo é distinto, o aprendizado da LP, ocorre por meio da visualidade, via percepção e memória visual, são indivíduos que aprendem o mundo por meio de experiências visuais.
Salles, <i>et al</i> (2004)	A Educação Bilíngue deve efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais.

Stumpf, (2009)	A educação bilíngue precisa trabalhar as duas línguas por professores competentes em ambas.
Thoma (2011)	Escola bilíngue, parece ser mais indicada para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, já que possibilita uma escolarização de Qualidade.
Neves e Fernandes (2013)	A característica principal é a existência da proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e de professores com domínio de Libras. Os aspectos da cultura e identidade surdas estão incorporados ao currículo, que segue as mesmas linhas gerais das demais escolas comuns. Há um diferencial na disciplina de língua portuguesa, que é ofertada como segunda língua na modalidade escrita, com metodologia diferenciada.
Santos e Campos, (2013).	Lugar privilegiado para que o surdo tenha um desenvolvimento linguístico, similar ao das crianças ouvintes.
Svartholm (2014)	A escola bilíngue vai permitir a interação de alunos surdos com outros alunos surdos, ou seja, é uma oportunidade de interagir naturalmente com outras e de participar em comunicação significativa e fluente – com outros indivíduos e em grupos – deve ser central para qualquer programa ou filosofia educacional que se refira a crianças surdas [...].
Pimenta (2015)	A ideia de educação bilíngue constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação dos surdos.
Thoma (2011), Neves e Fernandes(2013), Svartholm (2014), Müller e Karnopp(2015); Müller (2016), Albres(2017), Ruzza (2022), Corrêa (2022)	Um espaço legítimo de aprendizagem reconhecido pela comunidade surda.
Müller (2016)	Um espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda, em que a língua de sinais possibilite interação social e aprendizagem, em que os direitos dos surdos sejam garantidos no respeito à sua diferença.
Romário e Dorziat (2016)	A escola bilíngue deve partir do uso de recursos visuais, associando as imagens com as elaborações culturais, recheadas de conhecimentos e experiências dos alunos surdos.
Moret, Rossarolla e Mendonça (2017)	Objetivo de uma educação de qualidade, onde os conteúdos são ensinados na primeira língua do surdo (L1) – Língua de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), e assegurado o pleno desenvolvimento da criança surda, pois oportuniza o acesso completo aos conteúdos curriculares.
Ruzza (2022)	O trabalho com duas Línguas, sendo a Língua de Sinais a de instrução e a Língua majoritária na modalidade escrita como secundária. Como base de toda estrutura curricular, estratégias pedagógicas e percursos de ensino adotados pelos profissionais de educação está a Cultura Surda. Na formulação do Currículo das Escolas Bilíngues de Surdos, deve ser considerado que os alunos precisarão ser expostos a momentos para aquisição da Língua de Sinais, ampliação de repertório linguístico e apropriação das questões culturais da Comunidade Surda.
Corrêa (2022)	Reconhecimento de que o estudante é da escola e não de uma determinada turma; professor bilíngue; professores de LP com formação em ensino da língua como L2 para surdos, equipe multiprofissional que trabalhe de forma colaborativa com os demais profissionais; formação continuada dos profissionais. Profissionais bilíngues para todos os níveis e modalidades, currículo, estratégias e metodologias específicas que valorizem a cultura, identidade da pessoa surda; possibilidade de construção de conhecimento e aprendizagem que favoreça a pessoa surda em igualdade de condições dos estudantes ouvintes; construção de identidade surda.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As discussões aqui tecidas valorizam o processo de luta dos sujeitos pela garantia de um espaço que promova o seu processo de ensino partindo da Libras sem deixar de lado a aquisição

da LP na modalidade escrita, sendo esse o tema das discussões do próximo tópico.

#### **4. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS**

Neste capítulo, as discussões se relacionam ao ensino da LP na modalidade escrita para os alunos surdos, passando pelo processo de aprendizado dessa língua, o qual mostra as dificuldades vivenciadas por esse alunado relacionadas à aquisição da modalidade escrita da LP, sobretudo anterior à apropriação da Libras. Bem como, pelas formas de escrita e de expressão dos alunos surdos, em que faz-se necessário ater-se às suas características linguísticas, além de compreender que se expressam de forma integrada sócio-histórico-cultural e pela prática do professor, que atualmente podem subsidiá-la em propostas curriculares, que ao menos diminuirão a escassez de recursos didáticos próprios e eficazes de ensino de LP na modalidade escrita.

##### **4.1 O aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos**

A LP é uma língua oral-auditiva sendo que para os ouvintes adquiri-la se torna fácil e natural, pois a todo momento estamos em contato com ela. Desde nosso nascimento somos expostos à comunicação, no caso das crianças ouvintes o contato com o português de forma oralizada, língua natural, é dada desde os primeiros dias de vida, diferentemente das crianças surdas que nascem em sua maior parte em lares ouvintes com pais não conhecedores da língua de sinais, inviabilizando, assim, o desenvolvimento da linguagem desde a mais tenra idade:

[...] a criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem (CAPORALI; DIZEU, 2005, p. 587).

Essa diferença influirá em todo processo de aprendizagem durante suas vidas, aumentando o distanciamento entre ambas partes. Sendo visível nas escolas e na sociedade em geral, essa assertiva de que ouvintes e surdos convivem em espaços comuns, claramente coloca os surdos em desvantagem no processo aprendizagem da língua. O Brasil é um dos países de maior diversidade linguística, com cerca de 170 línguas indígenas, além de línguas de imigração, de comunidades afro-brasileiras, crioulas e a Libras. Mesmo assim o português continua sendo predominante.

Nos componentes curriculares das escolas de Educação Básica, a LP é obrigatória e, por meio da escrita, é um instrumento significativo de propagação cultural. Logo, todos os alunos

nesse espaço escolar serão colocados em contato com o aprendizado da LP, inclusive o aluno surdo, que não tem essa língua como natural. Destacamos que o aprendizado da LP é importante para o surdo, como apresentado por Stumpf (2009, p. 444):

[...] é essencial ao surdo, para acessar a leitura, possibilitar a produção de diferentes escritas e como fator de autonomia na sociedade ouvinte. Também é necessária para exercer seu direito de poder acessar a herança cultural de seu país e de toda a humanidade registrada nas escritas das línguas orais.

Cardoso-Junior (2018, p. 65) também afirma que usar a modalidade escrita da LP no território brasileiro permite aos surdos participarem efetivamente de diversas ações nos âmbitos político, educacional e social, entre outros. Não há outro meio de acesso aos registros históricos antigos além do escrito das línguas orais, visto que registros visuais são recentes. Porém, ainda há uma grande resistência por parte dos surdos, principalmente jovens e adultos, em aprender a LP escrita. Isso se dá, muitas vezes, pela forma essa como foi ensinada ao longo do seu percurso escolar pelas práticas utilizadas pelos professores na Educação Básica em escolas inclusivas nas quais não se interessaram pela leitura e escrita da LP e causaram, de certa forma, aversão a esses sujeitos, pois não eram propostas significativas, abrangendo novos sentidos.

Assim como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, que em 2018 desenvolveu uma versão preliminar do Currículo de Língua Brasileira de Sinais e do Currículo de LP para Surdos. Esse currículo foi elaborado com base no entendimento que a LP deve ser subsidiada pelos recursos linguísticos e cognitivos das línguas de sinais e organiza-se, para o Ensino Fundamental, por ciclos e anos, contendo para cada ano cinco eixos: prática de leitura de textos, prática de produção sinalizada, prática de análise linguística, prática de produção de textos escritos e dimensão intercultural. O que se acredita ser uma forma interessante de pensar o currículo de LP.

Da mesma maneira, a nova Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, lançada em 2021, sob a organização da Professora Doutora Sandra Patrícia de Faria-Nascimento. É dividida em cadernos, conforme o nível escolar do aluno: Caderno Introdutório; Caderno I – Educação Infantil; Caderno II – Ensino Fundamental 1; Caderno III – Ensino Fundamental 2; Caderno IV – Ensino Médio e Caderno V – Ensino Superior (NASCIMENTO *et al.* 2021). Essa proposta curricular visa direcionar as discussões no Conselho Nacional de Educação a fim de fomentar a efetivação dessa modalidade de ensino. Ambos os materiais recentes poderão suprir ou pelo menos reduzir a falta de embasamento para a produção de recursos didáticos eficazes no ensino de LP para surdos.

Ainda referindo-se à relutância de parte dos surdos em aprender a LP escrita, trazemos, nesse processo, a lembrança do período do oralismo puro, que foi sendo repassado às gerações, em que os surdos eram obrigados a abandonar a língua de sinais e forçados a se oralizarem. Pereira (2014) destaca que por quase cem anos os surdos foram obrigados a se comunicar exclusivamente por meio da LP na modalidade oral e da audição ou da leitura orofacial. Os sinais eram proibidos porque se acreditava que o seu uso pudesse prejudicar o desenvolvimento da fala. Diversas pesquisas, todavia, demonstraram que a LP, no caso do Brasil, não era suficiente para garantir o aprendizado do aluno surdo. Esse modelo ainda precisa ser superado a partir da valorização da Libras e seu uso para promover o aprendizado da LP na modalidade escrita

E mais fortemente a forma como a LP é ensinada aos alunos surdos, conforme Andreis-Witkoski (2020) as aulas em escolas regulares são ministradas por meio da língua oral e o ensino da LP segue a lógica fonocêntrica. Contudo, observa-se que o aluno surdo, obviamente pela própria surdez, não tem acesso natural à LP, ou seja, conta apenas com a tradução na Libras (quando o seu direito ao intérprete é respeitado), que se constitui de modalidade diferente, isto é, visual-espacial.

Seguindo essas proposições, conforme Lodi (2013b), independente do modelo bilíngue empreendido, o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continua sendo um problema comum e persistente. Dentre os aspectos que constituem os problemas encontrados no ensino da escrita destacamos alguns: domínio da Libras pelo aluno surdo, ausência da participação da Libras como língua de elaboração e de organização dos significados adquiridos por meio da escrita, instrumentalização da língua portuguesa escrita, não imersão do aluno em uma prática social que faça uso da linguagem escrita, ausência ou baixa frequência de práticas de leitura, entre outros (FERNANDES, 1999; GUARINELLO, 2007; LACERDA; LODI, 2010; LODI, 2013b; FORMAGIO; LACERDA, 2016).

Ao analisar as concepções de língua geralmente adotadas no ensino de LP a surdos, Pereira (2013, 2014) delinea duas principais abordagens: um ensino tradicional e uma proposta fundamentada na concepção discursiva-interacionista. Em um ensino tradicional, de abordagem estruturalista, há uma concepção de língua como código, ou seja, como um conjunto de regras que os estudantes devem aprender para entendê-la e usá-la bem; por isso, o(a) professor(a) dá ênfase às palavras individualizadas e se preocupa em ensinar seus estudantes a estruturarem adequadamente as suas frases, observando o domínio dos elementos que compõem o sistema. A ideia subjacente é que, conhecendo o código, o estudante possa compreender e usar corretamente a língua. Isso, entretanto, resulta em um uso sistemático e padronizado da LP, pois se prender ao sentido literal e dicionarizado de vocábulos limita a possibilidade de compreensão de texto.

Para garantir o aprendizado do aluno surdo da LP, é preciso o uso de metodologias específicas, uma vez que a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio da apreensão de sua representação gráfica. Conforme Fernandes (2006) aponta, as palavras são processadas como um todo, sendo reconhecidas ortograficamente e ligadas a uma significação. A partir desse processo cognitivo conseguem apreender as estruturas linguísticas sem conhecer o som respectivo. Com relação à educação do sujeito surdo, podemos observar constantes discussões tendo como foco questões linguísticas (LACERDA; LODI, 2009). As propostas educacionais voltadas para esse público vêm sendo, ao longo dos tempos, direcionadas ao desenvolvimento da língua utilizada pelos ouvintes, no nosso caso, a LP de forma oral (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017). Com relação a como ocorria o aprendizado dessa língua, Pereira destaca que:

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a 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 cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos (PEREIRA 2014, p. 142).

A autora ainda destaca que a ênfase nas palavras resultou na tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto. A preocupação com o sentido das palavras individualizadas podia ser observada também por parte dos professores, que antes mesmo de verificarem se entenderam, pediam aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem seu significado no dicionário, após o que, muitas vezes, solicitavam a escrita de frases com as palavras pesquisadas (PEREIRA, 2011a).

Destarte, o grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando faziam isso, geralmente se dava com textos adaptados e simplificados tanto em relação ao vocabulário quanto às estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (PEREIRA, 2011b).

Em relação à escrita, a ênfase no ensino estruturado da língua e o pouco conhecimento da

LP resultaram no uso de frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções (MARCHESI, 1991; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). Além disso, observavam-se dificuldades acentuadas no uso das flexões, da concordância e na ordenação dos vocábulos nas frases. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento (PEREIRA, 2014). Tais modelos de ensino resultam, em sua maior parte, em alunos denominados copistas: aprendem a copiar o que lhes é ensinado, porém sem compreensão de significados, sem capacidade de interpretação do escrito.

Além dessa autora, outros apresentam as dificuldades dos alunos surdos em aprenderem a LP, principalmente no que diz respeito a essa aquisição, sem antes ter se apropriado da Libras, a sua primeira língua, tais como, Quadros (2009), Avelar e Freitas (2016) e Calixto e Nicodem (2017). Esses autores reforçam a ideia que a LP deve ser ensinada após a aquisição da Libras. Ainda Cavalcanti e Torres (2020) discutem a questão da busca pelo objetivo era ensinar o surdo a falar, que não obtivesse resultados satisfatórios e tampouco o surdo tinha desenvolvimento linguístico.

Mas, a partir da superação dessa visão de ensinar os surdos a falarem e da garantia da Libras como L1, através da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, observamos que houve mudanças na forma de se ensinar a LP, que passa a ser ensinada a partir da Libras. Cavalcante e Torres (2020) respaldam afirmando que a alfabetização de estudantes surdos, tendo em vista a sua necessidade de apreensão primária, como L1, pois é praticamente impossível alfabetizar um aluno surdo sem que ele conheça primeiro a organização linguística da sua língua de berço. Os autores, ainda destacam que:

Aprendizagem de L2 pelos alunos surdos só será possível, sendo essa uma língua oral, se o estudante tiver acesso ao código escrito. Contudo, o acesso à escrita de outra língua, deve acontecer o quanto antes, pois quanto mais cedo o surdo tiver contato com as duas línguas de forma concomitante, mais cedo será a aquisição de uma e outra (CAVALCANTE; TORRES, 2020. p. 7).

Nesse sentido, Svartholm (2003) sugere que esses estudantes sejam expostos, ainda na educação infantil, a diferentes gêneros textuais como tirinhas, anúncios e, principalmente, histórias em quadrinhos. Esses textos, além de entreter, ajudam o aluno a manter sintonia com a língua, por meio de textos imagéticos. O autor apresenta uma possibilidade interessante de garantir o aprendizado da LP aos alunos surdos.

Nesse momento de contato dos alunos com os gêneros textuais, aos professores cabe a função de reprodução dos textos em Libras. Cavalcante e Torres (2020) destacam que a contação de histórias se dá a partir do tripé texto, imagem e sinal. À medida que o professor expõe as ações da história que está sendo contada deve apresentar o sinal que representa aquela palavra e, logo em seguida, a forma escrita em língua portuguesa, permitindo assim que os alunos tenham o contato com o texto em Libras e em LP. Kelman *et al* (2011) também nos remetem ao fato de que, além da utilização da Língua Portuguesa escrita e da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais diversos sobre o mesmo conceito pode contribuir significativamente para aprendizagem de crianças surdas. O autor salienta a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos. Essa estratégia de ensino contribui com todos os alunos em uma classe inclusiva, visto que os alunos ouvintes também se beneficiam dessa prática pedagógica.

Levando em consideração as discussões acerca da visualidade no ensino de LP para surdos, Castro e Santos (2018) propõem algumas etapas a serem seguidas como estratégia de ensino. A primeira etapa é a narrativa dos alunos. A segunda etapa proposta é a escrita espontânea individual. A terceira etapa consiste na negociação de sentido. A quarta etapa é a revisão textual. Por fim, a quinta etapa, trata da possibilidade de publicação. Sendo essa uma forma de garantir o aprendizado da LP, Kelman (2015) também recomenda a adoção de determinadas etapas para um bom desenvolvimento do ensino da LP. A primeira seria a explicação do texto em Libras. A segunda etapa seria a leitura orientada, a terceira etapa denomina-se leitura compartilhada, a última etapa seria o que a autora denomina de silêncio sustentável.

É importante que todas as etapas sejam realizadas com um único texto, a fim de que o aluno domine completamente sua interpretação, ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo. Todas essas etapas necessitam ter a Libras como língua de interação e de instrução. A autora também recomenda o uso da datilografia (soletração das palavras usando o alfabeto manual), além da utilização da comunicação multimodal para ensinar os conceitos novos, valendo-se de recursos visuais como desenhos, esquemas, dramatização, objetos, entre outros, necessários para que o aluno assimile a polissemia das palavras em diferentes contextos (KELMAN, 2015).

Em consonância com o exposto até o momento, em uma educação bilíngue, a LP terá seu aprendizado baseado nas habilidades linguísticas adquiridas através da Libras (PEREIRA, 2014). Mas, percebe-se, que

[...] em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como

uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura. Essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se, então, um enorme paradoxo: reivindica-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita; entretanto, apesar de a língua de sinais estar na escola, esse acesso ainda não está sendo viabilizado (LEBEDEFF, 2004, p. 130).

Essa visão precisa ser rompida, de forma a garantir ao aluno surdo o aprendizado da LP na modalidade escrita. É importante ressaltar, também, que a aquisição dessa língua para os aprendizes surdos não deve ser vista como um sistema fechado de normas pré-existentes, como ocorre atualmente em certas escolas, mas acontecer de forma significativa, como apontam Dorziat e Figueiredo (2003). É imprescindível que essa aprendizagem ocorra baseada na Libras, isto é, “a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Segundo Lacerda, Santos e Martins (2016), a relação entre desenvolvimento da linguagem e ensino aprendizagem da LP na modalidade escrita só se torna possível se realizada pelos devidos interlocutores bilíngues, que propiciem oportunidade de significar a linguagem escrita em seus diversos usos a partir das diferentes linguagens da Libras. A autora ainda afirma que é imprescindível que os protagonistas desse ensino conheçam o processo de significação e construção de sentidos próprios da Libras, que devem ser colocados em diálogos com aqueles da LP. Lodi (2011; 2012), em conformidade com as autoras, leva em consideração que o desenvolvimento da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua se inicia a partir de diferentes práticas de leitura, por meio de atividades que privilegiem os aspectos visuais, sendo que essas práticas favorecem a construção do novo conhecimento e fazem com que diversas esferas simbólicas sejam acionadas. À vista disso, considerando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LP em contextos bilíngues, depreendemos que esse modelo tem sido bastante eficaz.

Além do mais, na educação dos surdos, em relação à escrita, para que os professores consigam realizar um trabalho significativo, é preciso levar em consideração as características linguísticas e entender esses sujeitos em sua totalidade sócio-histórico-cultural e discursiva (LACERDA LODI, 2009; LODI, 2013; TARTUCI, 2015; NEVES, 2017), assim como reconhecer a importância da Libras na formação deles. Conforme Dorziat e Figueiredo (2003, p. 7), “o uso da língua de sinais é critério básico para esse trabalho, assim como o são as línguas orais no ensino de ouvintes”.

Outro aspecto a se considerar que causa estranheza para muitos professores é a escrita dos surdos, uma vez que está relacionada ao sistema denominado de interlíngua, termo conceituado por Selinker (1972) como resultado da mescla da gramática de uma ou mais línguas em contato. Portanto, a produção textual do aprendiz surdo não corresponde nem ao português e suas estruturas, tampouco àquelas da Libras:

A interlíngua é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da língua alvo (LAL) e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua L1 e a L2. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem (SILVA, 2018).

Esse processo será um contínuo que vai se aperfeiçoando a partir da apropriação linguística mediada pela Libras. A propósito desse ponto, a formação adequada por parte do professor é uma condição que influencia o ensino e a aprendizagem da LP, porque esse profissional precisa compreender que entre o ensino desse idioma como língua materna e da LP existem diferenças no nível fonológico, morfológico ou sintático, por exemplo. Avelar e Freitas (2016) também destacam que a escrita em Português é muito difícil para os Surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva. Nesse contexto, para ocorrer a aprendizagem da LP é necessário apoiar-se na competência comunicativa já existente em outra língua, no caso do surdo, na Libras, para a partir daí, compreender a funcionalidade da LP e seus modos de usos, sempre na perspectiva da interação com o outro (LODI, 2012; MOURA, 2015; ALMEIDA, 2016; NEVES, 2017). Ademais, há que se adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de LP, nas correções das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2005).

No processo de aprendizagem escolar da LP, os surdos brasileiros usuários de língua de sinais reivindicam um ensino ministrado em Libras. Afinal, se o crescimento intelectual da criança depende do desenvolvimento do seu pensamento, que se dá pela linguagem, “as práticas educacionais voltadas aos surdos devem estar fundamentadas na língua de sinais, contemplando o direito da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos em uma língua que domine” (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 170).

Dessa maneira, a LP deve ser ensinada na modalidade escrita, uma vez que essa é caracterizada como uma língua escrita adicional a Libras, pois, nessa perspectiva, baseada em Schlatter e Garcez (2012): 1) prioriza-se o acréscimo de uma língua a outra(s) língua(s) que o educando já tenha em seu repertório; 2) a LP é assumida como útil e necessária na sociedade,

como recurso para a cidadania contemporânea, e não como uma língua estrangeira; 3) em muitas comunidades, como no caso dos surdos não sinalizantes, a LP não é usada como uma segunda língua e; 4) entende-se que a LP, muitas vezes, está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades. Muller (2016, p.157) acrescenta mais argumentos aos de Garcez (2012):

5) o entendimento de LP como língua adicional vem ao encontro da perspectiva aditiva de bilinguismo, isto é, uma língua possibilita a aprendizagem de outra; 6) considerando-se que, em muitas situações escolares, as crianças surdas aprendem Libras e língua portuguesa em práticas de bilinguismo concomitante, não é possível, portanto, posicionar a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2; mesmo que se reconheça a importância da língua de sinais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, ambas as línguas podem ser simultaneamente ensinadas na escola, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 7) posições numéricas, como L1 e L2, nas escolas, podem estabelecer uma ordem de importância ou status para as línguas, como se uma língua ocupasse uma posição hierárquica superior à outra, o que não se aplica a uma proposta de educação bilíngue na perspectiva deste trabalho; 8) pensar o uso dessas línguas como L1 e L2 também pode constituir-se uma armadilha discursiva, isto é, diante do reconhecimento e do uso da língua de sinais, processos de tradução linguística mediados por TILS podem, equivocadamente, ser compreendidos como substitutivos aos diálogos em LS; nesse caso, a Libras pode ser compreendida como um recurso, um meio que permite chegar ao objetivo final: a língua portuguesa; 9) em vista dos contextos de educação escolar bilíngue no RS, posicionar a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 na educação de todos os surdos caracteriza-se como uma cristalização, um engessamento, um modo único de educar e de constituir esses sujeitos surdos; 10) posicionar uma língua como adicional a outra língua ou linguagem (visualidade, sinais caseiros, gestos...) possibilita um intercâmbio cultural e o respeito à singularidade surdas. Portanto, ratifico: defendo o uso da LP como língua escrita adicional à Libras, um modo de pensar que também dialoga com a perspectiva de bilinguismo debatida na Dimensão escolar.

Até esse momento traçamos discussões gerais sobre a importância da LP na modalidade escrita para os alunos surdos, bem como das suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, pois como apresentamos a aquisição da LP na modalidade escrita é complexa. Os surdos possuem formas de escrita e de expressão específicas, portanto, é preciso que esse aprendizado ocorra de forma distinta, a partir de práticas que levem tais especificidades em consideração, sendo esse aspectos discutidos nos tópicos a seguir.

#### **4.2 O ensino Língua Portuguesa: formas de escrita e expressão dos alunos surdos**

Como já apresentado, a LP na modalidade escrita é a possibilidade de o surdo ter acesso à informação, ao conhecimento e à cultura tanto da comunidade surda quanto da majoritária

ouvinte (VIEIRA, 2011, p. 67). Por isso é importante que esses sujeitos tenham contato com essa modalidade no processo de ensino e aprendizado, mas observamos que suas formas de escrita e de expressão são distintas daquelas dos alunos ouvintes que têm a LP como língua natural:

[...] usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos de uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Em contextos de educação escolar bilíngue, quando geralmente inicia o processo de interlocução entre Libras e LP, é imprescindível considerar as diferenças entre uma e outra. Em geral, as línguas orais-auditivas representam a produção da informação linguística através do aparelho fonador, sua percepção se dá por meio da audição. Para os surdos esse processo é distinto: o aprendizado da LP ocorre por meio da visualidade, via percepção e memória visual, são indivíduos que apreendem o mundo por meio de experiências visuais (QUADROS, 2004).

Diante dessa singularidade, ressalta-se a importância do aspecto visual da leitura e escrita (GESUELI, 2004) para os surdos, tendo em vista que, por não acessar a LP na sua modalidade oral, não possuem uma consciência fonológica pelo som (RIBEIRO, 2013). Desse modo, o processo de aquisição da LP na modalidade escrita de surdos difere radicalmente dos ouvintes, pois ocorre por meio dos aspectos visuais e não pela lógica fonocêntrica, tal como com os alunos que ouvem. Assim, para o aluno surdo:

[...] a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua e sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (BRASIL, 2004, p. 115).

Ao considerar-se a singularidade do processo referido, faz-se relevante ressaltar que as semelhanças visuais podem levar à confusão de leitura. Nesse sentido, exemplifica-se com o equívoco de um aluno surdo que ao ver no texto a palavra “santo” leu como “santos”, identificando-a como o nome do time de futebol que torcia. Essa confusão entre as palavras, decorrente do fato de serem graficamente semelhantes, apesar de no texto em questão ter ficado sem sentido, nem por isso foi questionada na leitura (ANDREIS-WITKOSKI, 2011).

Pensando nessa possibilidade, Nascimento (2010) destaca que é fundamental que seja apresentado aos surdos uma pluralidade de gêneros textuais. A partir do estudo de blocos de

sentido devem ser alertadas as semelhanças visuais entre palavras, que podem gerar confusão na interpretação dos significados, para que o vocabulário seja perspectivado por associação semântica. Portanto, para ensinar a LP na modalidade escrita aos sujeitos surdos é preciso considerar as especificidades da Libras. Andreis-Witkoski (2020) destaca que, assim como para os ouvintes no ensino de uma nova língua, se faz necessário considerar o conhecimento prévio de sua primeira língua, o mesmo ocorre em relação aos surdos. Logo, o processo de letramento do surdo precisa ser vivenciado primeiramente na Libras e, a partir dela, aprenda a LP.

A autora ainda reitera que toda a mediação no processo de ensino precisa ser feita em Libras, pois não se trata apenas de traduzir o texto escrito da LP para a Libras, essas duas línguas não possuem uma correspondência isomórfica entre sinais e palavras. As diferenças não podem ser reduzidas em relação à produção e percepção das línguas, restringindo-as ao fato de a LP ser oral-auditiva e a LS visual-espacial. As divergências entre elas ultrapassam a questão da modalidade, de modo que a estruturação da LP difere da Libras. Por exemplo:

Na Libras, os sinais dos verbos permanecem iguais, ou seja, não sofrem flexão de tempo. A marcação do tempo realiza-se por meio da introdução de um sinal auxiliar de advérbio que acompanha o verbo. Deste modo, o verbo AMAR, por exemplo, que na Língua Portuguesa é flexionado para marcar o tempo, na Libras permanece inalterado. É o advérbio, associado a este que delimita o tempo: EU AMAR AGORA, EU AMAR PASSADO, EU AMAR FUTURO, determinando tempo presente, passado ou futuro, respectivamente (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 164).

As diferenças entre uma e outra indubitavelmente precisam ser contempladas no processo de aprendizagem da LP na modalidade escrita para o aluno surdo. Nesse sentido, quando o aluno surdo é usuário da LP, conforme Karnopp (2004), faz-se imprescindível que as práticas de leitura e escrita sejam mediadas por parte de um professor fluente em Libras, capaz de permanentemente tecer comparações entre ambas, ou seja, estabelecer as relações e as diferenciações entre os dois sistemas linguísticos. A importância da tematização das línguas também é explicitada por Quadros e Schmiedt (2006) ao afirmarem que:

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 31).

Com relação à aquisição da linguagem escrita, Santos (2009) a classifica como complexa e afirma que a tarefa de escrever não está limitada a simples aprendizagem dos códigos de uma

referida língua. Segundo a autora, escrever engloba um processo no qual o sujeito reflete em relação aos fatos do próprio sistema de escrita, fazendo assim uma combinação singular dos elementos. Devido ao fato de se comunicarem por meio de uma língua de modalidade visuoespacial, os surdos, muitas vezes, apresentam dificuldades distintas daquelas apresentadas por ouvintes (SANTOS, 2009).

No que se refere à questão da aprendizagem da LP escrita, Santos (2009) afirma ser necessário que a criança surda seja inserida o mais breve possível em ambientes linguísticos que favoreçam a troca comunicativa com usuários da Libras, pois esse contato possibilitará o aumento do universo comunicativo. Santos-Cardoso (2018) também afirma que uma pedagogia de escrita da LP para surdos ocorre por meio da Libras, afinal, a relação do surdo com o mundo é mediada de forma simbólica pela linguagem gestual. Libras é a língua de mediação simbólica que possibilita aos surdos desenvolverem a competência de escrita e leitura de textos escritos, formados por enunciados estruturados, em situações específicas de comunicação. O que nos leva a reforçar a importância de que o aluno surdo, frente à escola bilíngue, terá o contato com professores surdos ou não, fluentes em Libras, facilitando assim o processo de aprendizagem da LP na modalidade escrita.

Com relação à aprendizagem da escrita, Santos (2009) destaca que aprender a escrever acarreta mudanças significativas no desenvolvimento do ser humano, pois possibilita expor ideias e experiências, além de contribuir no desenvolvimento imaginário, do senso crítico e da comunicação. Desse modo, ao aprender a escrita da LP, o surdo está aprendendo uma nova língua tendo em vista que cada modalidade possui regras e recursos próprios: há diferenças significativas entre as duas línguas, diferenças também apresentadas por Andreis-Witkoski (2020).

Segundo Silva (2021), podemos definir a escrita como um meio de comunicação, de formular pensamentos e transcrever um conceito de ideias, que se reproduz na linguagem articulada, permitindo o aprender a reproduzir no tempo e espaço. Menarbin e Tavares (2020) afirmam que, para haver a escrita é preciso que haja a instituição de sinais preestabelecidos que consigam representar o sentido utilizado por uma dada sociedade, vindo assim a possibilitar o registro e a reproduzir a oralidade. Dessa forma, a escrita do surdo retrata a condicionalidade do reconhecer a diferença entre o português falado e escrito. Se há um surdo sinalizante (usuário da Libras) que fala a LP e/ou escreve, considera-se bilíngue. Esses surdos bilíngues tendem a ter mais facilidade no aprendizado e cabe aos profissionais da educação reconhecer essa metodologia da Libras como um percurso a ser trilhado, nas questões de descobertas, possibilitando o aprendizado, rompimento de desafios e reflexos do surdo (SILVA, 2021).

Gesueli (2004) argumenta que a aquisição da LP escrita pelos surdos está centrada na cultura majoritária (ouvinte), em uma relação oralidade/escrita, consolidada no grafocentrismo de uma cultura letrada, em que é importante certo distanciamento da oralidade, pois não é a relação fonema-grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita, dada pelo exercício da linguagem. A autora considera, ainda, que para entender as produções escritas desse outro, é preciso ler o mundo pelo do olhar da comunidade surda, por meio do exercício do distanciamento da cultura majoritária para que se adote o ponto de vista da cultura do outro.

Com relação às dificuldades de escrita dos alunos surdos, Santos-Cardoso (2018), afirma que podem ser relacionadas a questões de ortografia e acentuação, falhas de concordância verbal e nominal, inconsistências de regência verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, bem como pouco uso de tempos e modos verbais. No que se refere ao conhecimento textual, há poucos de sinais de pontuação, problemas na formulação de frases, uso limitado de conectivos, paragrafação inadequada e ausência de sistematização dos mecanismos de referência e de sequenciação da estrutura tipológica textual.

Lima e Cardoso (2016), ao realizar uma pesquisa com crianças surdas, observaram que a escrita dos textos de modo geral apresentava frases que aparentemente não se conectavam a ponto de compor um enredo, apresentando essa também como uma das dificuldades desses sujeitos. As observações dos autores são explicadas por Fernandes (2011b, p. 113), que afirma que os surdos produzem uma interlíngua, já mencionada anteriormente, caracterizada “pela mistura de estruturas e funções entre a língua-base (Libras) e a língua-alvo (português)” peculiar em aprendizes de segunda língua. Esse processo é desconhecido pela maioria dos professores que trabalham com o ensino da escrita de uma língua oral. É frequente que professores acabem por considerar a produção escrita do surdo como incorreta, sendo suas dificuldades vinculadas à sua condição “deficiente” (SOUZA, 2019).

Consequentemente, a escrita desses sujeitos é, na maioria das vezes, considerada como errada, contudo professores e pesquisadores têm buscado entender de forma diferente tais produções escritas. Há grande interesse em compreender o processo pelo qual o surdo passa a aprender a LP, deixando para trás os métodos tradicionais e considerando práticas mais eficientes, nas quais o sistema linguístico de interlíngua é contemplado. Em outros termos:

Os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, por isso não sendo considerados como erros. Portanto, pode-se conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem (BROCHADO, 2003, p. 56).

Santos-Cardoso (2018) discute a extensão do desafio que professores de LP escrita enfrentam em sala de aula diante de alunos surdos, uma vez que esses sujeitos apresentam uma escrita singular, baseada em suas experiências visuais, que produzem determinados sentidos, representadas por uma rede de significados concretizados por meio da linguagem escrita. O autor ainda afirma que a escrita para o surdo não se limita à disposição linear das palavras no papel, de modo a registrar e sistematizar um código representativo da fala. Nesse sentido, é interessante que professor e surdo compreendam que a escrita é simbólica, permite a expressão de experiências e pontos de vista. Assim, deve ser ensinada, aprendida e usada de modo intencional e motivado por uma prática comunicativa.

Nessa perspectiva, o ensino da escrita para surdos está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem como processo sociocultural em redes históricas pessoais e coletivas. Destarte, os surdos passam a tecer diversas práticas comunicativas para fins específicos, negociando sentidos e reconhecendo o uso da linguagem escrita nas relações sociais (SANTOS-CARDOSO, 2018). O que demonstra a necessidade de que o professor de LP na modalidade escrita para surdos tenha conhecimento da forma como o aluno escreve a partir de como ocorre o aprendizado da referida língua. A partir desse conhecimento, o professor será capaz de elaborar práticas pedagógicas voltadas para tal aprendizagem. Segundo Souza (2019), o ensino da LP na modalidade escrita deve ser pensado de modo significativo, tendo sentido na vida real da criança e estabelecendo uma conexão com a língua utilizada pela criança na sua relação com o meio. A partir do exposto, no próximo tópico buscamos discutir mais as práticas pedagógicas dos professores de LP na busca de promover o aprendizado da LP na modalidade escrita. Em um primeiro momento, discutiremos aspectos da pedagogia visual e, em seguida, apresentamos práticas desenvolvidas pelos professores com os alunos surdos.

#### **4.3 A Pedagogia visual e o ensino de Língua Portuguesa da modalidade escrita para surdos**

Uma das possibilidades de promover o aprendizado de LP na modalidade escrita aos alunos surdos é por meio da Pedagogia visual, entendida como uma prática educacional que lança mão da visualidade, tendo o signo visual como base do processo de ensino e aprendizagem (CAMPELLO, 2008). A autora ainda complementa que se trata de uma área que irá envolver os aspectos visuais, como imagens, semiótica imagética, o uso da Libras em sua aquisição e

assimilação por meio de imagens e sinais.

O que demonstra a potencialidade do uso do visual no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, de forma a contribuir com o desenvolvimento de metodologias adequadas aos estudantes, uma vez imersos no mundo visual e aprendem através dele. A visualidade para o aluno surdo é um meio para que a linguagem seja adquirida, logo, se faz necessário que no âmbito escolar sejam valorizados os recursos visuais. Isso deve acontecer não apenas nos instrumentos de apoio para o aprendizado, mas sim como práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de significados e de conhecimento (LEBEDEFF, 2010).

Para Strobel (2009), o sujeito surdo encontra o mundo com os olhos e, essa experiência visual, favorece a comunicação com o meio. Em relação a esse fato Skliar enfatiza:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2013, p. 28).

Reily (2003) chama atenção para a importância da imagem no currículo de crianças surdas, atentando para a necessidade do letramento visual nas escolas, sugerindo que os educadores precisam fazer uma maior reflexão sobre o papel da imagem visual na produção do conhecimento. A autora salienta a necessidade de utilizar-se da imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento. Logo, o letramento visual é uma área que precisa ser melhor aproveitada pelos profissionais da área da surdez. Devem ser incentivadas na escola as leituras de imagens e estratégias visuais de leitura, assim como a interpretação e o uso dos recursos tecnológicos terá uma significativa contribuição. O profissional da área precisa experimentar na sua práxis como é possível utilizar os recursos visuais imagéticos para melhor compreender um texto. As imagens podem ser lidas e interpretadas, portanto, qualquer conteúdo pode ser organizado a partir de informações visuais (REILY, 2003).

E, de acordo com Mendes (2015), o Letramento Visual deve ocupar lugar de relevância no ensino já que existem contextos em que as imagens significam tanto quanto o texto verbal. O uso em conjunto de estímulos visuais, a língua de sinais e materiais escritos possibilita que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades de forma a se tornar um indivíduo letrado, independente e ativo na sociedade. Nesse sentido, segundo Gomez e Sousa (2020), a pedagogia visual se refere a uma prática que se utiliza dos elementos da cultura surda para promover o aprendizado:

Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) nainformática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2008, p. 129).

Corroborando, Correia e Neves (2019) apresentam as representações visuais como estratégias metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem do educando surdo. Dessa forma, considerem o lugar que os sujeitos surdos ocupam, bem como no acolhimento às suas diferenças. Os surdos são essencialmente visuais, portanto, a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico. Sendo assim, a pedagogia visual se apresenta como uma metodologia que possibilitará uma melhor interpretação de mundo pelos alunos surdos, desenvolvendo sua cognição e facilitando a interação social. O uso de materiais visuais, mediado pela língua de sinais, faz com que as crianças surdas desenvolvam uma aprendizagem significativa, tanto da Libras como da Língua Portuguesa na modalidade escrita, efetivando-se dessa forma o ensino bilíngue:

[...] é importante salientarmos que o uso da língua de sinais por si só não é suficiente para proporcionar às alunas Surdas e aos alunos Surdos a apropriação de conceitos. É importante que a ela sejam associadas imagens visuais, de modo a fazê-los explorar, aprimorar e adentrar na Cultura Surda. Os recursos visuais precisam fazer parte do processo pedagógico das pessoas Surdas, no entanto, as imagens só farão sentido para estas pessoas se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimentos e experiências (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, p. 15).

O uso do recurso pedagógico visual imagético, no processo de aprendizagem da pessoa surda, é marca constitutiva desse sujeito e é definida pela experiência visual. Não nos comunicamos apenas por meio da fala ou de sinais, mas também por recursos visuais variados (KELMAN, 2011). Assim, as crianças surdas aprendem melhor quando recursos visuais são incluídos nas estratégias pedagógicas utilizadas. No sentido de trabalhar com o visual, Correia e Neves (2019) destacam que o professor pode, por exemplo, escrever no quadro, desenhar, usar fichas; quando necessário, promover explicações individuais a partir do enfoque visual, tais como, fazer desenhos ao lado de cada palavra. Sendo uma forma simples, mas que vai contribuir com o desenvolvimento do aluno surdo.

Santos *et al* (2021), dentro dessa perspectiva, apresentam o mapa conceitual como uma estratégia pedagógica que atende a especificidade visual do aluno surdo, já que são utilizadas

imagens e a forma escrita das palavras, tornando o conceito mais significativo e possibilitando trabalhar Libras e a língua portuguesa de forma mais concreta. Os mapas conceituais são instrumentos potentes para inserção de alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem significativa, porquanto “com os mapas conceituais, tornam-se mais fáceis a percepção e compreensão de determinados conceitos, pois neles existem aproximações entre a memória visual e as imagens (palavras) de ligação que são apresentadas nos mapas” (LOBATO, 2017, p. 43).

A discussão realizada pelos alunos sobre mapas conceituais no ensino de surdos remota a ideia que de pedagogia visual facilita a aprendizagem de todas as pessoas, desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvido, demonstrando então a possibilidade de que uma prática pensada para os alunos pode também se efetiva aos alunos ouvintes desde de que planejada adequadamente. Destaca-se em concordância com o discutido por Romário e Dorziat, (2016) que a pedagogia visual ainda é pouco discutida no âmbito das pesquisas educacionais voltadas para as pessoas surdas. Muito se fala em experiência visual, mas poucos trabalhos têm focado essa questão. Dessa forma, é importante que novas pesquisas sejam desenvolvidas para a melhoria da educação de surdos/as (pessoas com traços identitários marcados pela experiência visual). Demonstrando, então, a necessidade de ampliar tais discussões. A seguir apresenta-se de forma mais profunda práticas desenvolvidas por professores para promover o ensino da LP na modalidade escrita para surdos.

#### **4.4 A prática do professor de Língua Portuguesa**

As práticas de ensino da língua portuguesa escrita para surdos ainda são comumente pautadas em metodologias fundamentadas na alfabetização de pessoas ouvintes. Essas práticas colaboram para que o surdo tenha dificuldades com a aquisição da escrita, pois seu contato com a escrita sistematizada carece de significado. O resultado desse tipo de ensino é a produção de letras e palavras sem significado para o sujeito, as quais são aprendidas por meio da cópia de modelos dados em sala de aula (FERNANDES, 2006; PEREIRA 2009).

Segundo Fernandes (2006, p. 8), “quanto mais tradicional for a prática do professor, menores serão as chances de avanços dos alunos”. A solução para modificar essa realidade, segundo a autora, é fundamentar as práticas de ensino da linguagem escrita para surdos em ações que respeitem sua condição linguística e que façam uso de recursos visuais, como a leitura e a produção de textos escritos. O processo de significação dos surdos passa pela visualidade

(FERNANDES, 1999; PEREIRA, 2014; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014). Nesse campo, vale ressaltar que quando o surdo entra em contato com a LP na modalidade escrita sem antes ter aprendido a Libras parece estar diante de uma língua artificial, ou seja, as palavras aprendidas parecem não ter significado, pois advém de um sistema oral.

Sendo assim, é muito importante que professores em sala de aulas procurem desenvolver práticas de ensino da LP para surdos que sejam eficazes, que os auxiliem a adquirir habilidades discursivas, como apresentado por Avelar e Freitas (2016), faz-se importante e necessário que os surdos conheçam a LP de forma mais profunda. E, ao professor dessa disciplina, em contrapartida, cabe a tarefa de conhecer mais sobre a cultura Surda e reconhecer a importância desse ensino, explorando a literatura e outras formas que auxiliem, de forma mais efetiva, o desenvolvimento de seu aluno surdo, sem perder de vista que sua primeira língua é a Libras:

O conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para os estudantes Surdos que almejam maior conhecimento, pois a estrutura do Português os ajuda a repensar os processos de escrita e leitura. Esse, contudo, não é o único elemento a ser considerado nesta reflexão. Na leitura, é necessário que sejam estabelecidas relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. O professor deve perceber a realidade bilíngue do Surdo e compreender que a Língua de Sinais é indispensável na compreensão da Língua Portuguesa escrita (AVELAR; FREITAS, 2016, p 15).

Por meio da fala dos autores, observa-se que é preciso que o professor considere a Libras, para o aprendizado da LP, o grande objetivo desse professor é levar os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita e envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. As estratégias que esses professores utilizam para ensinar surdos são relevantes. Para isso, é necessário um planejamento diferenciado e adaptado à sua realidade.

Lodi (2013) afirma que a aprendizagem da LP por surdos constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da Libras, construídos ao longo do desenvolvimento do surdo. A não exposição das crianças surdas à linguagem ou à comunicação desde cedo ou bem introduzida até a puberdade, pode resultar em atraso da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de transferência hemisférica (SACKS, 1990). Desse modo, o suporte linguístico do surdo se constrói através da aquisição da língua de sinais, para oportunizar, sem atrasos, a interação entre pensamento/linguagem e seu desenvolvimento cognitivo. (FERNANDES; RIOS, 1998). Nesse contexto, Guarinello (2006) destaca a necessidade de mudar o modo como os educadores trabalham a escrita dos sujeitos surdos, visto que a escrita da LP ocorre pelo uso constante. Por essa razão, os surdos devem ter contato frequente com diversos textos escritos e o trabalho com a

escrita deve se dar pela língua de sinais, base linguística para aprendizagem de qualquer outra língua.

Observamos que na maioria dos trabalhos lidos para o desenvolvimento desta dissertação que a prática do professor de LP, para ensiná-la em sua modalidade escrita aos surdos se pauta no trabalho a partir de textos. Como apresentado na pesquisa intitulada “Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos”, que buscou responder a seguinte problemática: Como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul. Em seu estudo, Muller (2016) observou que:

A maioria das professoras investigadas propõe a leitura de textos que possam fascinar mais os estudantes, em conformidade com sua faixa etária, de acordo com temas atuais e que lhes interessem: questões do cotidiano, ou de repercussão nacional e mundial; sobre informática, ou questões relacionadas à adolescência e juventude: namoro, sexualidade, maioridade penal, anabolizantes, entre outros. Na maioria das propostas investigadas, enfatiza-se o ensino da língua portuguesa por meio de textos informativos, de modo a não apenas propiciar a aprendizagem de códigos e de funcionamentos estruturais da língua, mas também propor aos surdos o uso social do português e a reflexão sobre os seus contextos de produção (MULLER, 2016, p.159).

O uso de texto na leitura, na produção escrita e na análise linguística, constitui-se objeto de estudo e de ensino de uma língua, tendo em vista as práticas de letramento (GERALDI, 1997, 2006; SOARES, 2009; ROJO, 2000; KLEIMAN, 1995, 2007; KOCH, 2006; entre outros pesquisadores). Muller (2016) também observa em sua pesquisa o exercício de práticas discursivas que obedecem a uma perspectiva tradicional de ensino de LP a surdos. A autora percebe que algumas professoras participantes dessa pesquisa acreditam que o ensino possa ser profícuo se estiver centrado no significado das palavras, na produção de frase e na realização de ditados, de exercícios de memorização e de repetição. As simplificações e adaptações também podem ser observadas nas propostas de algumas professoras, pois evitam a leitura de textos extensos e complexos, assim como estão satisfeitas com os pequenos textos produzidos pelos estudantes surdos. E, ainda, apresenta que algumas professoras afirmam que os surdos são incapazes de aprender LP e, por isso, lhes são propostas atividades simples e reduzidas.

Segundo Pereira (2014), pode provocar desânimo nos estudantes surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuir para o estabelecimento de representações como a leitura é difícil e os estudantes surdos são incapazes de ler. Essa prática tradicional não contribui com o aprendizado da LP na modalidade escrita. Giordani (2006) afirma que essas práticas ainda são frequentes, pois a escola produziu a ilusão de que só há um jeito correto de se escrever o português, regulado pelas convenções gramaticais da norma-padrão; ou seja, um conjunto de regras gramaticais

padronizadas e erigidas como modelo a ser seguido para o ‘bom uso’ da língua (BAGNO; RANGEL, 2005). Portanto, mesmo após décadas de debates acerca do bilinguismo, enunciados que representam negativamente os surdos e instituem um ensino tradicional de LP são observados em contextos de educação escolar bilíngue, os quais podem pouco contribuir nos processos de ensino (MULLER, 2016).

Cardoso-Junior (2018), em sua pesquisa intitulada “Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras”, também realiza discussões sobre o uso do texto escrito como objeto de ensino da LP na modalidade escrita para surdos no sentido de desenvolver a capacidade de comunicação escrita. O autor coaduna com Geraldi (1997, p. 104) que destaca que o texto é “uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”, construída na relação entre um eu e um tu, elementos que, sozinhos, não são suficientes para produzir os sentidos adequados.

O texto escrito é objeto de ensino para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de surdos, também é objeto de conhecimento que permite o acesso desses indivíduos ao mundo social. Os textos escritos podem ser nomeados, têm forma, substância, função social, organizam a sociedade, sistematizam a vida individual e, de certa maneira, estruturam as atividades sociais dos sujeitos surdos (CARDOSO-JUNIOR, 2018). O autor discute também que vale ser ensinado ao surdo que a produção textual escrita é um processo contínuo de dar forma e significação aos recursos linguísticos e às exigências sociais que emergem da ação de escrever textos. Em outras palavras, descobre-se o compromisso com as palavras naqueles que a registram no papel e, por outro, as palavras escritas tornam-se compromissadas com a luta de dizer o pretendido, criando significação elaborada: mediante a escrita do texto no papel, as ideias assumem forma material.

A produção de textos escritos em contextos socioculturais possibilita aos surdos desempenharem a capacidade de dizer algo a alguém por escrito, com intencionalidade, em determinado lugar e tempo, para atingir um objetivo. Desse modo, os gêneros textuais escritos enquadram o modo de vida, cognitivamente situado, de uso da linguagem escrita como atividade de letramento (CARDOSO-JUNIOR, 2018). Ainda em relação às práticas, Lodi (2006) chama atenção para a necessidade de se desenvolver práticas de leitura para surdos, de modo que eles se tornem usuários habituais de práticas sociais relacionadas à escrita no cotidiano concretizadas por meio dos gêneros textuais. Nesse sentido, é fundamental que as práticas de letramento permitam que ele compreenda o texto “em sua totalidade, considerando- se tanto seu contexto de produção como sua esfera de circulação social” (LODI, 2006, p. 271).

Nessa direção, Pires e Campos (2014), em artigo intitulado “O uso de gêneros textuais no

desenvolvimento didático de ensino-aprendizagem do português escrito para alunos surdos”, questionam o ensino de LP escrita para alunos surdos, em especial, no tocante à formação de sujeitos surdos leitores e escritores ativos e críticos. Na sequência, relatam uma proposta de ensino-aprendizagem da escrita baseada na noção de gêneros textuais, tendo como objeto placas indicativas de logradouros. Essas placas foram alvo de reflexões por parte dos alunos em relação a, por exemplo, formato, cores e tipo de letra, em seguida, ocorreu debate em Libras com uma sequência de perguntas sobre finalidade das placas, tipos de placa, diferenças entre as placas, o porquê de ler placas. Essa atividade resultou em uma produção escrita dos estudantes.

No estudo de Pires (2014) intitulado “Gêneros textuais como instrumento de mediação simbólica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo de caso”, a questão explicitada pela autora foi como o instrumento de mediação simbólica, gênero textual, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LP como segunda língua para surdos? O estudo foi realizado em uma escola estadual de educação especial localizada em Vitória da Conquista (BA), em uma classe com quatro alunos surdos do 5º ano do ensino fundamental e uma professora ouvinte. Teve como foco o percurso do aluno na construção da aprendizagem de leitura e escrita em LP como segunda língua por meio de gêneros textuais como instrumentos de mediação simbólica. Além disso, envolveu o emprego dos gêneros textuais no trabalho com a leitura e escrita, as formas de apresentação dos gêneros textuais para alunos surdos, o papel da língua de sinais no ensino-aprendizagem de segunda língua e formas de interação professor-aluno e aluno-aluno na construção de conhecimentos referentes à leitura e escrita.

A pesquisadora utilizou gêneros textuais diversos, oração (Pai Nosso), cartaz (outubro Rosa), música (A casa), apresentados nas modalidades oral e escrita, por meio de textos, vídeos em Libras, Power Point e imagens. As atividades desenvolvidas envolveram leitura e escrita de forma contextualizada, incluindo ações de interação entre alunos e professora, por meio de discussões em Libras, o que contribuiu para a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Os resultados obtidos indicaram que os gêneros funcionam como instrumentos de mediação simbólica, pois propiciam o uso da linguagem em contextos reais e, conseqüentemente, atribuição de significados à escrita em LP, trocas sociais dos alunos surdos entre si e com a professora e produção de textos em contextos reais de comunicação.

Com relação às práticas aqui citadas, Pereira (2013, 2014) observa que valorizam a atividade discursiva, a fim de que os estudantes usem o português na exposição a atividades de leitura e de escrita, já que é por meio da visão que eles, inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa, podem aprendê-la na modalidade escrita, constituindo-se como leitores e escritores. Nessa concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por

letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. “[...] o ensino da gramática vai se dar quando os alunos estiverem usando a língua” (PEREIRA, 2010). Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais.

Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Dessa forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Essa prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. “[...] Desde o início da escolaridade, os alunos são inseridos em textos de diferentes gêneros e tipos textuais nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa e, na medida em que manifestam interesse, a professora explica diferenças e semelhanças entre as duas línguas”. (PEREIRA, 2014, p. 149-151).

Ainda no campo de observar práticas de professores frente ao ensino de LP na modalidade escrita para surdos, apresentamos a pesquisa de “Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais”, desenvolvida por Cruz (2016). O objetivo geral foi investigar como as práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa da autora na escola bilíngue em que lecionou colaboraram para o desenvolvimento do letramento crítico de alunos surdos.

Ao desenvolver o seu trabalho, Cruz (2016) pode observar que o conhecimento dos gêneros textuais é fundamental para a formação de um aluno surdo letrado, uma vez que as aulas por ela ministradas pautam-se na escolha dos gêneros textuais como textos base no ensino da LP. A autora trabalhou com os tipos Perfil Pessoal e o Convite, por exemplo, que permitiu desenvolver gêneros textuais conhecidos pelos alunos, que circulam no meio social. A autora afirma que as aulas de Língua Portuguesa devem atentar-se ao fato de que as informações que circulam no meio social não chegam ao surdo da mesma maneira que ao ouvinte, dada a possibilidade de ouvir rádio, televisão, ler jornais e artigos na internet, bem como diversos outros meios que circulam apenas em Língua Portuguesa. Enquanto o surdo para quem a Língua Portuguesa é apenas uma língua adicional é, de certa forma, lesado ao receber informações e notícias, visto que ainda há grande carência de traduções em Libras nos meios de comunicação. Por isso, acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar com a formação crítica do aluno surdo, caso se preocupem em utilizar a língua como recurso para que as informações cheguem ao sujeito surdo, não apenas ocupando-se com questões meramente gramaticais.

É recomendável, então, que a Língua Portuguesa seja trabalhada a partir de gêneros que circulam na sociedade, pois Cruz (2016) notou que eles colaboraram com o processo de ensino e aprendizagem da língua. Segundo a autora, ainda, para que o aluno surdo desenvolva o letramento crítico, há a necessidade de aulas que utilizem discussões em Libras, porque dessa forma o aluno tem mais chances de participar efetivamente. As atividades deveriam estimular os alunos a se posicionar, em sua língua, em relação a assuntos relevantes à sua realidade.

Gobbes (2021) estudou o uso de sequências didáticas para o ensino da LP. Seu trabalho buscou analisar atividades de escrita colaborativa e de revisão e reescrita como estratégias importantes para o ensino de LP para a comunidade surda. Nos resultados o autor observou que:

A escrita colaborativa se mostrou uma atividade importante, pois os alunos se identificavam como um grupo e, dessa forma, compartilhavam dúvidas e informações, construindo os argumentos necessários coletivamente e refletindo sobre a língua alvo. As atividades de revisão e reescrita foram importantes para os alunos refletirem sobre a língua portuguesa, não só nas questões gramaticais e ortográficas, mas também textuais, de forma que os alunos compreendam o processo argumentativo de textos dissertativos. Com isso, percebemos como é importante o desenvolvimento de sequências didáticas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, focando no ensino da argumentação e pensando em atividades de escrita colaborativa e revisão e reescrita (GOBBES, 2021, p. 8).

Esse trabalho também mostra uma perceptiva interessante de prática pedagógica a ser desenvolvida com os alunos surdos. Ao analisar as possibilidades aqui apresentadas observamos que são diversas as formas de se propor o ensino da LP na modalidade escrita para os alunos surdos, mas o principal é que se considere nesse processo as especificidades desse grupo, no caso a língua, e a forma como o sujeito aprende. Logo, a presente pesquisa busca analisar aspectos relacionados a práticas pedagógicas de professoras de LP, com alunos surdos de uma escola bilíngue, dessa forma a seguir apresentamos o percurso metodológico da mesma.

## **5. PERCURSO METODOLÓGICO**

O objetivo do presente capítulo é apresentar os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa. Dessa forma, discorreremos sobre a qual campo a pesquisa se filia e sua abordagem. Inicialmente apresentamos que a pesquisa se pauta na abordagem qualitativa com foco no estudo de caso. Em seguida, os critérios de seleção dos participantes da pesquisa e a estrutura do quadro modelo descritivo/analítico a ser seguido para inserção da descrição e da análise dos fenômenos de incorporação identificados, ou seja, os dados. Posteriormente, apresentamos a trajetória da pesquisa e os critérios selecionados para análise dos dados e, subsequente, descrevemos o cenário, bem como os participantes da pesquisa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, faz-se necessário o contato com os seres humanos, professores de LP na modalidade escrita e alunos surdos. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, é de extrema importância seguir um rigoroso procedimento ético. Assim, a pesquisa foi submetida para a aprovação no comitê de ética, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), via submissão na Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo CAEE: 52709421.6.0000.5152, com parecer consubstanciado do CEP em 16/11/2021, sob o número 5.182.296 (ANEXO A).

### **5.1 Metodologia e Procedimento: Natureza da Pesquisa**

Procuramos apresentar a metodologia empregada na pesquisa descrevendo as etapas desenvolvidas à luz do referencial teórico de Thoma (2011) Neves e Fernandes (2013) Svartholm (2014), Müller e Karnopp, (2015), Albres (2017), entre outros. A metodologia empregada fundamenta-se na abordagem qualitativa de base descritiva em que assumimos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada realizada com professoras de LP e a análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola bilingue da região Centro Oeste do Brasil.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa por aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Dessa forma, a pesquisa resulta em um exame meticuloso realizado por meio de procedimentos científicos. Por meio da pesquisa qualitativa e descritiva, objetivamos analisar práticas de ensino de LP na modalidade escrita para alunos surdos em uma escola bilingue.

Com relação à pesquisa qualitativa, na visão de Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa, a fonte direta de dados é o ambiente natural em que as coletas de dados são realizadas

no local onde os participantes vivenciam a questão e o instrumento principal é o investigador, sendo ele o responsável por coletar os dados. Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa é importante porque permite coletar evidências a respeito do tema abordado de maneira criadora e intuitiva, visto que há uma proximidade entre pesquisador e pesquisado, possibilitando a compreensão de crenças, tradições, em um máximo entrelaçar com o objeto em estudo. A partir disso, definiu-se que a presente pesquisa qualitativa é do tipo estudo de caso. De acordo com Yin (2010), trata-se de uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, sobretudo, porque apresenta um foco mais específico e permite explorar muitos temas e assuntos de forma direcionada para um grupo de pessoas, organizações e contextos (GRAY, 2012). Gil (2007) aponta como propósitos do estudo de caso: a) pesquisar situações da vida real que ainda não estão definidas; b) descrever o contexto da situação pesquisada; c) explicar as causas de determinados fenômenos.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa descritiva oportuniza ao pesquisador acessar as informações em várias fontes sobre o que deseja pesquisar, convergindo com a abordagem qualitativa e como procedimento metodológico no uso da pesquisa bibliográfica e teórica para análise dos dados obtidos na entrevista semiestruturada. Utilizamos como procedimento a análise do PP da escola investigada, a entrevista semiestruturada de professoras de LP e a observação da escola bilíngue.

## **5.2 O universo da pesquisa**

Como cenário de pesquisa tivemos como foco uma escola bilíngue que se localiza na região Centro Oeste do Brasil, que teve o atendimento aos alunos sendo iniciado no dia 5 de agosto de 2013, conforme Portaria N°171, da SEEDF (publicada no DODF n° 137 de 04/07/2013). Durante três dias foram realizadas visitas a essa escola, a fim de fazermos observações tanto da escola como um todo quanto das aulas de Língua Portuguesa na modalidade escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo esse o ponto central desta pesquisa. Durante esses dias, ocorriam na escola os preparativos para a festa junina, de modo que houve algumas interferências nas observações. Assim, nem todos os alunos participaram das aulas, pois estavam auxiliando na organização, além daqueles que estavam afastados por causa de sintomas gripais, também em alguns momentos foi solicitado à professora regente de LP algum auxílio ou informação.

No que se refere à estrutura, a escola é composta por 20 salas, cantina, biblioteca, sala do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com

Surdez), laboratório de informática, quadra de esportes e mais alguns espaços abertos e salas. Atualmente, o quadro de professores é composto por 4 professores surdos, que atuam do 1º ao 5º ano e na sala do CAS, e 12 ouvintes nas turmas do 1º ao 5º, 6º ao 9º, EM e EJA e há 97 alunos matriculados, distribuídos nas turmas já mencionadas. Dentre esses, há educadores concursados e contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado.

As aulas são no período matutino. Desde o início da pandemia não há contraturno, e EJA no noturno. Especificamente, o atendimento do CAS nessa escola bilíngue é composto por quatro núcleos, quais sejam, estudo da língua de sinais; atendimento educacional especializado; produção de material didático e núcleo de convivência. No CAS são atendidos todos os alunos surdos da rede de ensino pública e particular, ficando a critério da comunidade a procura por esse trabalho. Das vagas ofertadas, 20% pode ser distribuída entre familiares dos estudantes, surdos da comunidade, servidores da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) e a pessoas da comunidade em geral que tenham interesse na área.

Conforme estabelecido na Portaria nº 252, de 25 de maio de 2021<sup>4</sup>, a organização pedagógica e o funcionamento administrativo do CAS-DF, criado em 2002, “possui características próprias, diferenciando-se do CAS de outras Unidades Federativas que não possuem a mesma gama de atendimentos específicos que a SEEDF oferece, dada a diversidade de atendimentos educacionais especializados destinados aos estudantes S/DA e SC”.

Na figura 1, apresentamos parte das salas de aula. São dois espaços sob esse formato onde se localizam as salas de aula, diretoria, sala de professores, sala de recursos, sala D+, dentre outras.

### **Figura 1 - dependências da escola**

---

<sup>4</sup> Disponível em:

[https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6eccd5a8c0404698b07abf433a2cb024/Portaria\\_252\\_25\\_05\\_2021.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6eccd5a8c0404698b07abf433a2cb024/Portaria_252_25_05_2021.html). Acesso em 21 de fevereiro de 2023.



Fonte: Acervo da autora (2022).

O período de observação foi muito profícuo, uma vez que pudemos compreender melhor, apesar de terem sido somente por três dias, o cenário de nossa pesquisa, que é a escola bilíngue, sua estrutura, funcionamento, distribuição das salas de aula, interação dos alunos entre si durante intervalos, com os professores e com os demais funcionários. A comunicação é em Libras em boa parte do tempo, principalmente entre os alunos. Durante esses dias dessa semana, em específico, acontecia uma gincana e as equipes precisavam ir às aulas caracterizados conforme fosse solicitado, por exemplo: um dia foi sobre os anos 70, então precisavam usar roupas que representassem essa época. Podemos, assim, perceber que elementos culturais fazem parte do dia a dia da instituição. Estavam também ornamentando a quadra poliesportiva onde seria realizada a festa junina, podemos ver na foto a seguir.

**Figura 2** – Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo da autora (2022).

A Escola locus desta pesquisa atende não apenas alunos com surdez, mas também alunos com surdez associadas a outras deficiências, transtornos e síndromes, dentre eles autistas, down, autistas não verbalizados que queiram aprender Libras, microcefalia, deficiência intelectual. Há uma sala exclusiva denominada turma diferenciada (Turma D+), nela há 4 alunos matriculados no 6º ano. Eles têm surdez e outras deficiências associadas mais severas, demandam, assim, atendimento diferenciado. Apesar de estarem legalmente no 6º ano, as aulas de português, por exemplo, são de atividades básicas de alfabetização por meio do ensino de letras, cores e outros. Todos esses assuntos associados a imagens, uso de letra bastão, atividades de coordenação motora, mas ao mesmo tempo seguem as aulas com os demais colegas.

Nessa sala, as atividades são mais lúdicas. No período de nossa visita pudemos observar uma das alunas dessa sala, a professora não confirmou o laudo dela, no entanto, essa aluna não interagiu por um bom tempo durante a aula, ficou reclusa em um canto, aos poucos com o auxílio da professora e de outros profissionais aceitou as atividades. Os outros alunos dessa turma estavam bem atentos e participativos, apresentaram-se usando seus nomes na datilologia, com certa limitação, e sinal. Na parede da sala estava escrito o nome deles e cada um de uma cor, eles conseguem assim identificar seus nomes, até mesmo apontavam para nos mostrar.

Diferentemente das escolas regulares, nas quais as salas são divididas por turmas e os professores se deslocam a cada horário para uma sala (isso referindo-se do 6º ano até o 3º do EM), onde ministrarão suas aulas, ou seja, tem-se a sala específica do 5º ano e a cada horário é

ministrado uma disciplina naquela turma, nessa escola bilíngue as salas são divididas por disciplinas. São os alunos que transitam entre as salas a cada horário. Por exemplo: aula de Português da turma do 6º ano, todos alunos se dirigem à sala de aula de Português, se é de Matemática, tem a sala específica e assim com todas as disciplinas. O professor fica na sala da disciplina que ministra e os alunos vão ao seu encontro. As salas são assim estruturadas a fim de facilitar o ensino aprendizagem da disciplina, um vez que os materiais específicos de cada matéria ficam nessas salas, além dos recursos visuais próprios de cada matéria. No caso da sala D+ são os professores que se descolam para lá conforme o horário de sua disciplina. Há, também, uma sala específica de acompanhamento de alunos surdocegos.

Na foto abaixo, mostramos a sala de aula de português, local onde são ministradas as aulas de LP para os alunos dos anos finais do EF por uma das professoras participantes desta pesquisa e espaço onde fizemos as observações de algumas aulas de 6º e 9º anos.

**Figura 3 - Sala de aula de Português**



Fonte: Acervo da autora (2022)

Os alunos são de diversas localidades, tanto da própria cidade onde se encontra a Escola Bilíngue da Região Centro Oeste quanto do entorno. Na escola, há alunos especificamente com surdez e alunos que além da surdez tem outras deficiências, dentre elas autismo, deficiência intelectual, surdocegueira, baixa visão (2 alunos).

### 5.3 Os participantes da pesquisa

Constituem participantes da pesquisa duas professoras de LP na modalidade escrita para alunos surdos. A diretora da escola bilíngue investigada foi nossa mediadora com as professoras e forneceu informações sobre a instituição de ensino. Os participantes da pesquisa atendem aos critérios pré-definidos que são: que o professor deve ser formado em Letras, atuar em escola bilíngue, aceitar participar da pesquisa, assinar o TCLE (modelo no anexo B) e dominar o uso da Libras. As professoras sujeitos de nossa pesquisa se adequam a todos os critérios. A partir de agora, nos referiremos às educadoras como Professora 1 e Professora 2.

Com relação ao perfil da Professora 1, possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Brasília com conclusão no ano de 1999 e também graduação em pedagogia pela Universidade Católica de Brasília, concluída em 1995, especialização em educação e mestrado em Letras pela UNIMONTES. Tem domínio em Libras. O tema de sua pesquisa foi sobre o ensino da LP como L2 para alunos surdos, o que demonstra seu engajamento com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando há sete anos como professora de educação bilíngue. Atua no EM na disciplina de Língua Portuguesa da escola em que a pesquisa foi realizada.

A Professora 2 possui graduação em Letras Português/Espanhol, sendo Especialista em Língua Portuguesa, ProLibras e cursos específicos de Libras. Fluência em Libras adquirida na prática. Trabalha com surdos há mais de 20 anos e na escola bilíngue, campo de nossa pesquisa, desde a sua criação. Há dois anos atua nos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante da liberação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), a professora 1 foi contatada de forma online, por intermédio da diretora da escola, com a finalidade de aplicar a entrevista semiestruturada, que também foi realizada de forma online. Já o primeiro contato com a professora 2 aconteceu no dia que iniciou a visita à escola bilíngue, contudo ela estava ciente de nossa presença e objetivo uma vez que a diretora da escola havia previamente conversado com ela. Sendo assim, a entrevista realizada de forma presencial durante a visita da pesquisadora à escola bilíngue. As respostas dessa entrevista foram gravadas e posteriormente transcritas. Demais contatos subsequentes foram realizados via *WhatsApp* e *E-mail*. Não houve contato presencial com a Professora 1 durante nossa permanência na escola, porque ela estava de licença médica, inviabilizando, assim, qualquer entrevista em pessoa.

### 5.4 Trajetórias da pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP

com o objetivo de receber autorização para sua realização. Após levantamento dos professores de Língua Portuguesa para surdos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola bilíngue da região Centro Oeste, elaboramos uma lista de possíveis participantes da pesquisa. Logo após recebermos a permissão do CEP, entramos em contato com a diretora da escola, a fim de intermediar o contato com esses docentes, no intuito de consultar sobre o interesse e disponibilidade de participarem do presente estudo. Os professores atendiam aos critérios elencados anteriormente e prontamente se dispuseram a contribuir para a pesquisa.

O contato e a aplicação das entrevistas semiestruturadas da Professora do Ensino Médio foram pelas plataformas digitais, as quais foram enviadas em formato Word e reenviadas da mesma forma. Na primeira entrevista, dado que as respostas não esclareceram da maneira pretendida por nós, em novo contato com a Professora 1, que se prontificou a responder, elaboramos novas perguntas e solicitamos que respondesse. Sugerimos que a entrevista 2 fosse realizada via plataformas digitais ou por meio de áudios, a Professora preferiu que continuasse em formato *Word* e reenviada via *WhastApp*.

Devido a problemas pessoais dessa professora, que ocorreram no decorrer da pesquisa, não foi possível estabelecer contato pessoalmente, uma vez que durante nossa visita de campo à escola bilíngue, a docente encontrava-se em licença médica. Contudo, o método utilizado com ela já era previsto e acordado no TCLE, no qual consta que o processo de entrevista e outros, poderiam ser realizados via on-line. Assim, conforme disponibilidade da docente, aplicamos as entrevistas, que subscrevemos em forma de excertos, em nossa análise. Com a Professora dos anos finais do Ensino Fundamental, o contato e aplicação da entrevista semiestruturada foram pessoalmente, anterior a isso, por meio da diretora da escola. A entrevista foi realizada na sala de aula, durou cerca de 25 minutos dividida em blocos que variaram de 30 segundos a 7 minutos. A entrevista foi gravada em 11 áudios, em que fazíamos as perguntas e a professora, em seu tempo, respondia.

Conforme explicitado anteriormente, a metodologia utilizada nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de base descritiva. Como procedimento metodológico utilizamos a análise do PP da escola investigada, a entrevista semiestruturada de professoras de LP e a observação da escola bilíngue. Em relação à pesquisa descritiva, tem por objetivo descrever as observações da pesquisadora frente à organização e estrutura da escola bilíngue observada e das práticas pedagógicas de LP na modalidade escrita. Nessa direção, a metodologia adotada contribuiu para o êxito em realizar de tais descrições.

Os participantes da pesquisa, como mencionado, são professores de LP na modalidade escrita para alunos surdos atuantes na escola bilíngue. Os dados foram coletados a partir do

instrumento de entrevista semiestruturada que foi aplicada a essas professoras. Conforme Manzini (2012), a entrevista semiestruturada parte de um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais abertas, pode existir flexibilização da sequência das perguntas ao entrevistado ou pode-se complementar a entrevista por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista, de forma a entender melhor a temática discutida. Ao tomar como objeto de pesquisa a prática das professoras, utilizamos esse procedimento metodológico no processo de coleta de dados.

Além disso, também se realizou a análise do PP da escola bilíngue investigada, com o intuito de se reconhecer aspectos voltados para o objetivo dessa instituição de ensino, público alvo, organização e estrutura, profissionais, etc. Essa análise foi realizada antes de a pesquisadora visitar a escola, de maneira que a mesma organizasse um roteiro de aspectos a serem observados para posterior descrição e análise frente ao referencial teórico adotado. Sendo assim, apresentamos a síntese da base de dados: a) transcrição das informações das entrevistas com as professoras; b) organização do texto em excertos; c) identificação dos relatos voltados para as práticas de ensino de LP na modalidade escrita para os surdos; e) realização da descrição das observações da escola bilíngue e das aulas observadas das professoras; e por fim f) organização destes textos em excertos.

Dessa maneira, a coleta e análise dos dados consideraram a seguinte ordem:

4.4.1 Elaboração de um roteiro flexível para a entrevista semiestruturada a ser realizada com as professoras;

4.4.2 Levantamento e contato das professoras junto à escola bilíngue;

4.4.3 Análise do PP da escola bilíngue;

4.4.4 Aplicação da entrevista semiestruturada com as professoras;

4.4.5 Observação da escola e de aulas da professora 2;

4.4.6 Transcrição das entrevistas realizadas;

4.4.7 Transcrição das observações realizadas

4.4.8 Organização dos excertos da entrevista e das observações.

4.4.9 Para a análise de dados, as falas das professoras foram coletadas a partir da entrevista semiestruturada, sendo organizadas e separadas em excertos que foram analisados com base no referencial teórico adotado pela pesquisa, tais como, Pereira (2010, 2013, 2014) Muller (2016), Cardoso-Junior (2018). Estas análises foram realizadas por meio de comparações, identificação de elementos comuns e diferentes e são apresentadas no tópico a seguir.



## **6. ANÁLISE DE DADOS**

### **6.1 A escola bilíngue investigada**

Destaca-se que para que a escola inclusiva seja de fato bilíngue é importante que a Libras seja trabalhada como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (CASTRO, 2021). Além do mais, a educação bilíngue parte do princípio de que a surdez é uma característica, uma diferença. A pessoa surda seria um estrangeiro em seu próprio país e, por isso, pode ser um sujeito bilíngue e bicultural. Por sua vez, assumindo a concepção socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1999), deve-se ter um olhar holístico perante a pessoa surda, acreditar nas suas capacidades e potencialidades como ser humano.

O indivíduo surdo é uma pessoa diferente culturalmente, pois tem a Língua Portuguesa como segunda língua. A primeira língua adquirida deve ser Libras, por meio da qual ele desenvolve todos os seus processos mentais, como argumentar, criticar, dar opinião, inferir, sintetizar, relatar, calcular, fantasiar, imaginar, entre outros inúmeros processos mentais de que toda pessoa necessita para que possa acompanhar os estudos e desenvolver sua cognição (CASTRO, 2021).

Assim, em face desses aspectos, buscando compreender o processo de organização da escola bilíngue, campo de investigação de nossa pesquisa, realizou-se uma análise da proposta da mesma com base em seu Projeto Político, o qual foi elaborado em 2021, em conjunto com a comunidade escolar da instituição. A escola escolhida como locus da presente pesquisa se localiza na região Centro-Oeste do Brasil. A Escola Bilíngue, com base em seu Projeto Político (PP), é uma instituição pública especializada na educação bilíngue em Libras e Português Escrito, com oferta de educação integral. De forma mais específica, o estudo foi realizado em dois níveis de ensino, sendo eles o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da referida escola que contempla desde os anos iniciais até o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos.

As aulas nessa instituição iniciaram em 5 de agosto de 2013, resultado do empenho da Comunidade Surda da região e professores em conjunto com o então deputado Wellington Luiz. O objetivo foi ter uma escola que atendesse às reais necessidades pedagógicas da pessoa surda, “[...] escola que prevê a aprendizagem, tendo a Libras como primeira língua e o português escrito, como segunda língua, a mesma prevê o atendimento a alunos surdos e outros desde a Educação Linguística Precoce ao Ensino Médio”. Em 2014, possuía aproximadamente 350 alunos matriculados e funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo o turno vespertino o

principal turno de oferta da educação integral (PP, 2021). Desde o início da pandemia, em virtude do distanciamento social e demais recomendações da área da saúde, o turno vespertino está suspenso. Mesmo com o retorno das aulas presenciais, foi mantida essa resolução.

No ano de 2021, a escola possuía cerca de 112 alunos surdos matriculados, distribuídos nos turnos matutino, vespertino, o qual é de período integral, e noturno. No ano de 2022, até o final do 2º semestre, havia 97 alunos matriculados contando desde a Educação Infantil até a EJA, conforme dados fornecidos pela atual diretora da escola. Na figura abaixo, mostramos uma parte do espaço físico do interior da escola onde ficam algumas das salas de aula, que acomodam esses alunos.

**Figura 4 - Interior da escola**



Fonte: Acervo da autora (2022).

Nível, modalidades e etapas de ensino ofertados são Educação Básica, nas modalidades de

- Educação Bilíngue, Regular, Específica/Especializada, e Educação Integral
- Educação de Jovens e Adultos - 1º, 2º e 3º segmentos;

Essa escola visa a atender a diferentes etapas de ensino: Educação Linguística Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio, Educação de Jovens 7 e Adultos – EJA. Etapas em curso em 2021: Educação Infantil; o 2º período: 5 anos; Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (do 1º ao 9º ano); Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos: 1º, 2º e 3º segmentos.

Nas imagens abaixo mostraremos o interior da sala dos anos iniciais do EF, podemos

identificar a diversidade de imagens que compõem o ambiente marcado pelo visual, assim como propõe a educação bilíngue. Além de percebermos o uso de sinais em Libras junto a LP escrita.

**Figura 5** - Interior da sala dos anos iniciais do EF – alfabeto utilizado pelas professoras



Fonte: Acervo da autora (2022).

**Figura 6**- Interior da sala dos anos iniciais do EF – materiais para o trabalho com os números



Fonte: Acervo da autora (2022).

**Figura 7-** Interior da sala dos anos iniciais do EF – sinais relacionando ao projeto literário desenvolvido com os alunos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Assim como as demais escolas, no período auge da pandemia provocada pela COVID-19, essa escola bilíngue enfrentou dificuldades para atender seus alunos, visto que pode-se perceber que alguns estudantes estavam mais vulneráveis que outros, tal situação foi um grande desafio: procurar diminuir os impactos desse tempo, a fim de “ofertar um ensino de acordo com a necessidade de cada especificidade da rede (SEEDF, 2020)”. Durante as aulas remotas foram utilizados diversos meios virtuais, dentre eles: *WhatsApp*, *plataformas*, *meet*, além de atividades impressas. As reuniões administrativas, elaboração de atividades e avaliações, também, foram realizadas de modo virtual. No período da gestão 2020/2021, foram propostas diversas ações dentre as quais destacamos “distribuição de equipamentos eletrônicos para assegurar a continuação da participação dos alunos nas aulas remotas devido o contexto de pandemia”.

O PP da escola bilíngue da região Centro Oeste apresenta características em seu aspecto pedagógico que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa com foco em práticas de ensino de LP para surdos, dentre elas “Incluir a Disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua em caráter substitutivo à Disciplina de Língua Portuguesa como língua materna”. Até mesmo o nome da escola, que traz os termos bilíngue, libras e português escrito, demonstra o que procuramos defender como modalidade de ensino de LP para surdos, especificamente nas etapas de ensino que nos propusemos acompanhar. Ainda que a instituição necessite de ajustes, adaptações e adequações que possam aprimorar o ensino ofertado, tem desenvolvido um trabalho essencial à comunidade que atende, englobando a cidade onde se localiza e as cidades circunvizinhas.

No que tange ao ensino e aprendizagem da LP, alguns alunos surdos precisam de apoio,

uma vez que apresentam dificuldades em compreender a estrutura básica da LP, pois a muitos falta conhecimento. Sendo assim, a orientação da professora durante o processo de aquisição dessa língua se torna imprescindível, pois precisam de auxílio para lerem e interpretarem enunciados. Logo, como já mencionado neste trabalho, o profissional que irá atender esse alunado precisa de formação adequada, fluência tanto na Libras quanto na LP e utilizar práticas de ensino adequadas.

Ademais, boa parte dos estudantes apresenta dificuldades quanto à aquisição da Libras, fato que consequentemente limita, diante do que defendemos em nossa pesquisa, o aprendizado da LP escrita, dado que é “necessário trabalhar a Língua materna e os seus significados trazendo contextualização”. Vale destacar que mais de 90% das pessoas surdas nascem em lares ouvintes e, na maioria deles, as famílias não usam a Libras como meio de comunicação. Os surdos, portanto, não têm contato com seus pares linguísticos, prejudicando a aquisição natural da língua de sinais. Provavelmente, esses sujeitos terão seu primeiro contato com a Libras no âmbito escolar, por isso é imprescindível que esse local tenha a língua de sinais como meio primeiro de comunicação e instrução,

Sendo essa a realidade da maioria dos alunos surdos nas instituições escolares, tanto em escolas inclusivas quanto nas bilíngues. Dessa forma, no modelo bilíngue, o estudante terá a oportunidade de estar junto a seus pares linguísticos, atendidos por profissionais fluentes nos diversos espaços dentro da escola, em especial por professores formados e capacitados para atuarem junto a eles. Na escola em questão, segundo seu PP:

Para a educação bilíngue para surdos são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais– Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação, de ensino e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, conforme a Lei 5.016/ 2013.

Essa escola bilíngue Libras/Português atende não somente alunos surdos, mas também ouvintes, desde que pais e estudantes estejam cientes e de acordo com a proposta da instituição. Dessarte, as matrículas na escola bilíngue estão abertas, prioritariamente, aos estudantes surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos (CODA – *Children of Deaf Adults*), que têm a libras como primeira língua. Entretanto, a escola está aberta a todos os estudantes que tiverem interesse em estudar numa escola em que a língua de ensino e instrução oferecida seja Libras e o Português-Escrito, que constituem candidatos potenciais para serem atendidos na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito.

Além dos surdos, dos deficientes auditivos, oralizados ou não, protetizados ou não,

implantados ou não, mas que aceitem a Libras como língua de ensino e instrução, os CODAs (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, os surdocegos, enfim, os estudantes que desejarem. Segundo o Projeto Político (FENEIS, 2011) aqueles que percebem nessa unidade de ensino “a possibilidade de receber uma educação bilíngue que tenha a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como línguas de ensino e instrução [...] sem romper com o princípio da inclusão social e humana” (PP, 2021, p.16).

Nessa instituição, visto que o público alvo são os surdos, é utilizada a Pedagogia Visual e a metodologia de ensino de segunda língua de caráter transversal e “são a base de todo o processo ensino e aprendizagem em todas as etapas de ensino” (PP, 2021, p. 17). À vista disso, dentro dos objetivos da escola está o desenvolvimento da capacidade de aprender com pleno domínio de leitura e escrita, a fim da aquisição de conhecimentos, formação de valores e ações, vivenciando diversos letramentos. Por meio de práticas de ensino de LP adequadas às necessidades linguísticas do educando surdo, esse objetivo poderá ser alcançado. E é justamente assim que essa unidade de educação fundamenta suas práticas pedagógicas, dentre elas estão (PP, 2021, p.18):

- a) educação bilíngue: as línguas de instrução em todo o ambiente escolar são a Libras e a Língua Portuguesa Escrita;
- b) currículo, pautado no Currículo da Educação Básica da SEEDF, acrescido do Componente Curricular de Libras e Língua Portuguesa escrita como Segunda Língua em caráter substitutivo a Língua Portuguesa como Primeira Língua;
- c) avaliação, assume um caráter processual, formativo e participativo de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, levando-se em consideração tanto as estratégias didático-pedagógicas propostas como os processos de aprendizagens dos estudantes, procurando atender as diretrizes de avaliação da SEEDF;
- d) processo ensino-aprendizagem: o trabalho pedagógico da escola está pautado na Pedagogia Visual Bilíngue e no ensino de Língua Portuguesa Escrita com metodologia de segunda língua, com caráter transversal, base do processo ensino-aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação básica;

A metodologia de ensino adotada pela escola visa o ensino bilíngue e visual, sendo que o trabalho pedagógico foi pensado e organizado a fim de abranger a diferença linguística e cultural dos surdos. Assim como traz no PP, quanto a essa pedagogia, citamos Campello, “A mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (CAMPELLO, 2008, p. 134). O mundo do surdo é visual, sua língua é gesto visual, logo, a melhor e mais produtiva pedagogia a ser adotada é visual, por meio dessas imagens o surdo consegue dar significado e entender o mundo que o cerca. É a visualidade que corroborará com o aperfeiçoamento do pensamento, da subjetividade e do desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Assim sendo, o trabalho pedagógico da escola bilíngue em questão objetiva

Proporcionar ao aluno o acesso equitativo ao conteúdo curricular utilizando-se de meios e estratégias focadas na singularidade de ser surdo. Pensar em visualidade no contexto de educação de Surdos não deve ser entendido como a simples inclusão de imagens no texto ou nos slides a serem apresentados no decorrer da aula. As imagens selecionadas pelo professor devem produzir sentidos e compreensão de forma a fornecerem acessibilidade ao conhecimento representado (PP, 2021, p. 26).

A escola é de tempo integral e, nessa perspectiva, se desenvolve o trabalho pedagógico. Devido aos dois turnos, procura-se atender as diversas demandas no processo ensino-aprendizagem no que tange ao ritmo de aprendizagem, da defasagem escolar, do conhecimento em Libras e da LP escrita. Dessa forma, na Educação em tempo integral, conforme o PP, oferta ensino de Libras como L1 com o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução; Ensino da Libras como segunda língua: curso de Libras para pais e familiares, comunidade escolar e demais interessados; Ensino de português com metodologia de ensino de segunda língua. Portanto, é um espaço que busca garantir o aprendizado dos alunos surdos, por meio de sua língua materna a Libras, ensino da LP, como segunda língua. Com relação a como ocorre esse processo de ensino e aprendizado será aprofundado no capítulo 3.

Um aspecto importante sobre a escola é que todos os funcionários têm algum conhecimento em Libras, sendo que os funcionários de limpeza e cantina são terceirizados, tem nível inicial da língua, mas conseguem se comunicar, mesmo de maneira básica. Isso é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Entre os professores da escola, três deles são surdos e concursados, ou seja, são efetivos da Secretaria de Estado de Educação e um concursado temporário, a escola não tem o cargo de intérprete, essa informação consta no PP da escola 2020/2021. Atualmente, 2022, são quatro professores surdos, que atuam do 1º ao 5º ano e na sala do CAS e 12 ouvintes nas turmas do 1º ao 5º, 6º ao 9º, EM e EJA, quadro esse composto por concursados e contratados. Portanto, todos os professores possuem aptidão na Libras, o que é um dos requisitos para se trabalhar na escola bilíngue. Para o ingresso do professor na escola, deve passar por uma entrevista, além da comprovação documental, organizada pela subsecretaria de educação inclusiva para se obter a aptidão.

Há ainda formação em Libras para servidores que é oferecida pela EAPE, uma escola de formação de servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF. A escola também oferece cursos de Libras para a comunidade na escola. E ainda, há na escola grupos de estudos com temas relevantes para educação bilíngue e, no momento de realização da pesquisa, os professores e

coordenação estavam estudando os cadernos de ensino de Português como Segunda Língua lançados pelo MEC. Observa-se, assim, que a escola possui a preocupação com a garantia da comunicação dos alunos com todos os funcionários, bem como com a comunidade por meio da oferta de cursos Libras, além da constante formação do professores para garantir a aprendizagem dos alunos.

Algumas barreiras emergem na tentativa de execução das propostas curriculares de escolas bilíngues de surdos como a não utilização da língua de sinais de maneira fluente ou de língua escrita por parte dos alunos surdos, ausência de bancas examinadoras que avaliem o domínio e a qualidade do uso da língua de sinais dos professores bilíngues e a escassez de profissionais surdos no quadro efetivo de professores e gestores. Podemos perceber isso pelo quadro da escola pesquisada; de 16 professores, apenas 4 são surdos, e mesmo assim, não são todos concursados, fora aqueles surdos que mesmo por meio de processo seletivo não conseguem fazer parte do quadro de docentes.

Caso relatado por um dos professores dessa escola, durante nossa visita, em que 2 surdos, no último processo seletivo, não conseguiram ser aprovados. Nada disso altera a importância e a necessidade dessas escolas para o fortalecimento da comunidade surda, contudo, seria algo a se questionar o porquê de situações assim ainda ocorrerem, não temos informações de como transcorreu essa contratação, porém fica evidente a discrepância, ainda, entre as formações de surdos e ouvintes, até mesmo se levarmos em conta o foco dessa pesquisa sobre o ensino de LP para surdos.

Conforme salienta Neves e Fernandes (2013, p.5), mencionado anteriormente, a proposta de uma escola bilíngue é caracterizada pela “existência da proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e de professores com domínio de Libras”, justamente como é o trabalho pedagógico dessa escola. Esse fazer é “planejado no coletivo de professores, juntamente com as coordenadoras e com apoio e participação da equipe diretiva. Nas coordenações são realizadas reuniões e alinhamentos do trabalho educacional com o objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas” aos novos professores, considerando as especificidades da instituição. Assim, essa pauta propicia orientações a respeito da forma que esses profissionais possam apropriar-se da metodologia proposta de acordo com projeto político da escola. Logo, toda a equipe gestora, docente, enfim todo pessoal da instituição participa de cursos de Libras, de estudos surdos e culturais. Os professores precisam ser bilíngues para atuarem na escola e ter formação especializada na área de atuação, ou seja, além da graduação em sua área precisam formação em disciplinas de Libras, cursos de intérpretes e de ensino de LP para surdos como L2, pós-graduação em Libras e demais formações afins.

Tais formações são verificadas em escolas bilíngues e são o aporte necessário para o trabalho com surdos, o que difere bastante de escolas ditas inclusivas em que não são exigidas formações avançadas para atuarem junto aos alunos surdos e que continuam a usar metodologias voltadas ao ensino dos ouvintes. Profissionais com as capacitações supracitadas têm mais condições de desenvolver trabalhos adequados às especificidades linguísticas desses estudantes, respeitando os aspectos socioculturais e identitários desse público. Nesse sentido, Alves *et al* (2015) diz ser notório que existe uma relação entre a língua e identidade, uma vez que

toda tentativa para aprender uma nova língua desperta no indivíduo um questionamento, uma perturbação, modificando no sujeito aquilo que já estava escrito por uma primeira língua. Por essa razão, torna-se necessária a mediação pela Libras, uma vez que o surdo se encontra ancorado, de forma fluente (ou não) na sua primeira língua, a de sinais, e poderá, por meio dela, internalizar a estrutura e conceitos da Língua Portuguesa, atribuindo-lhe significado, percebendo os usos que com esta podem ser feitos, comparado as línguas e identificando as particularidades de cada uma (ALVES *et al*, 2015, p.35-36).

Caso os professores responsáveis pelos estudantes surdos não tenham esse conhecimento, não sejam formados, no caso em LP e Libras, essa mediação não irá ocorrer, não haverá respostas plausíveis aos questionamentos desses sujeitos, logo o conhecimento da LP e seu aprendizado ficará comprometido, porque não saberão como identificar e trabalhar essas especificidades das línguas. Nesse sentido, a escola bilíngue desta pesquisa oferece currículo formal somado ao “Componente Curricular de Libras em todas as etapas de escolaridade e do Componente Curricular de Língua Portuguesa como segunda língua – em caráter substitutivo ao Componente de Língua Portuguesa como língua materna”. Ademais, o estudante, acompanhado pelos professores, em todo processo de escolarização, estará em contato com a LP em sua modalidade escrita, iniciando com a leitura de textos curtos, passando por outros níveis até conseguirem autonomia. O português é adquirido por meio da observação, associação e expressão de ideias.

Em todo esse processo é utilizada a pedagogia visual, em que prioriza o reconhecimento visual da palavra e sua ideia. Inicia-se o trabalho com os alunos com partes menores que tenham sentido para após ir para as partes constitutivas. Em todo vocabulário é utilizado recursos visuais e Libras, conseqüentemente realiza a ampliação vocabular de forma contextualizada. Especificamente no EF Anos Finais e EM o trabalho pedagógico é organizado a fim de que os todos os estudantes possam aprender superando a avaliação apenas classificatória, mas que seja formativa, que possam ir além das exigências, para tal “os estudantes são incentivados a participar da construção de objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. A escola adota a prática da avaliação com caráter processual, formativo e participativo de forma contínua, cumulativa e diagnóstica”. Considera a característica linguística bilíngue dos alunos surdos, tanto que a

avaliação leva em consideração os meios para que o estudante use sua língua materna, Libras. Essa forma de avaliação “apresenta como recurso pedagógico em condição de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o aluno para a construção do conhecimento, sob a mediação do professor valorizando a Libras”. Diante do exposto, ao longo das assertivas apresentadas, podemos observar que a proposta de ensino dessa unidade escolar contempla, em grande parte, o previsto pelos documentos legais e versado pelos autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

## **6.2 A prática das professoras de LP com os alunos surdos**

A fim de iniciarmos as análises, propomos pensar no que seria uma escola bilíngue ideal e o que é real, levando em consideração a diversidade de sujeitos com suas identidades variadas, dentro dessas instituições. O ideal seria como é apresentado na teoria, nos marcos legais, contudo a realidade apresenta-se um pouco diferente. Pois, o que se observou no contato com a escola pesquisada é que os Surdos, surdos com deficiências associadas, surdos oralizados usuários ou não de Libras, surdos com IC, surdos não fluentes, professores surdos, professores ouvintes e demais funcionários fluentes, com nível intermediário ou básico em Libras, estavam todos convivendo em um mesmo ambiente, estabelecendo comunicação entre si, com o objetivo de promover uma educação bilíngue. Nesse sentido, esta pesquisa busca trazer possibilidades de ensino de LP, não como algo fechado, demarcado com certo ou errado, mas como instigações que poderão contribuir com professores de LP para surdos em contexto bilíngue.

Como destacado, os alunos surdos passaram por uma longa luta na garantia do direito à educação e mais ainda ao direito de uma escola bilíngue, em que as suas especificidades são colocadas como prioridade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos uma concepção de educação bilíngue pautada nos dizeres de Gomes (2016, p.41) com a qual concordamos e que refere a prática que buscamos identificar em nossa pesquisa:

Educação bilíngue um sistema de ensino em que a instrução é dada em duas línguas, da seguinte maneira: a L1 do aprendiz é utilizada para promover o ensino da L2; a língua de instrução na escola se dá por intermédio da L2 e, por último, quando L1 e L2 são utilizadas simultaneamente no momento em que são selecionadas algumas disciplinas do currículo para serem ministradas, umas em L1 e outras em L2. De modo geral, entendemos que é dessa maneira que se caracteriza uma educação bilíngue.

Nesse sentido, um dos profissionais de destaque em uma escola bilíngue é o professor de

LP, que será o responsável pelo ensino do português escrito a esses alunos. Dessa forma, deve ser um professor preparado para tanto, tal como as professoras que fazem parte de nossa pesquisa, as quais buscam qualificação para trabalhar o ensino de LP, com os alunos surdos.

Damázio (2007) destaca que o processo educacional do aluno surdo deve ser desenvolvido por um profissional formado em Língua Portuguesa que acredita na proposta de ensino que envolve dinamismo e criatividade na elaboração de material em contextos diferentes e com riqueza de recursos imagéticos. Assim como que apresente um acervo textual em Língua Portuguesa que proporcione ao aluno interação em diversas situações de enunciação, realizando, assim, mudanças significativas para o ensino do português ao aluno surdo. Em vista disso, primeiramente, apresentaremos o material coletado e analisado da Professora 1 e, subsequente, o da Professora 2.

Buscando compreender a prática de ensino de LP aos alunos surdos questionou-se à Professora 1, um dos sujeito de nossa pesquisa, como ela pensa que o ensino de LP deve ser em relação aos alunos surdos e o excerto da entrevista 1 a seguir demonstra a sua opinião.

*Excerto 1 - O ensino de português como segunda língua deve ser ensinada com a metodologia de uma segunda língua, no entanto, a aula deve ser ministrada em Libras e com ensino contrastivo Libras e português escrito. Lembrando sempre que deve ser baseado numa perspectiva bilíngue e dentro de uma pedagogia visual. (Professora 1)*

A fala da professora demonstra a consonância com o que afirma a proposta bilíngue do ensino da LP: como L2 e mediada pela Libras. A professora ainda destaca o uso da Pedagogia Visual. Segundo Silva e Silva (2021), o fazer pedagógico composto por subsídios da Pedagogia Visual no ensino da LP para surdos está relacionado à inserção de propostas inovadoras de atividades e métodos de ensino que podem ser usadas pelos professores, contribuindo para o enriquecimento de suas aulas, tornando-as acessíveis aos alunos surdos. Por fim, como a percepção desses alunos ocorre a partir da visão, o oferecimento de recursos pedagógicos que explorem esse sentido é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando questionada sobre como desenvolve a pedagogia visual com os alunos surdos, segue o segundo excerto sua resposta.

*Excerto 2 - Então, consideramos a pedagogia visual a união dos meios e dos procedimentos empregados no ensino tendo o visual como apoio fundamental para a base do processo de ensino-aprendizagem. O visual na pedagogia visual consiste no tripé: Libras, imagens e experiências visuais. Dentro dessa proposta, o primeiro passo a ser abordado é a questão da Libras, que deve ser respeitada e usada em todo o processo de ensino-aprendizado do aluno surdo.*

*O segundo aspecto é a questão das imagens. Quando falamos em imagens, estamos entrando em um universo de possibilidades que devem ser exploradas durante as fases escolares do aluno. (Professora 1)*

Assim, a professora apresentou um dos recursos didáticos que utiliza para o ensino da LP, que é a sequência didática, capaz de colaborar no processo de leitura e de escrita em uma perspectiva de ensino da L2 que envolve processo de leitura visual e escrita, como descrito na imagem 1. Essa sequência didática foi disponibilizada pela professora como exemplo de seu modo de elaborar conteúdos a serem trabalhados em suas aulas, não sendo esse especificamente o utilizado em sua turma de Ensino Médio, turma que era acompanhada pela professora 1. Acreditamos oportuno demonstrar a referida atividade em nossa pesquisa porque demonstra, primeiro, os recursos didáticos visuais utilizados pela professora, e, em segundo, por acreditarmos que a mesma vem ao encontro dos objetivos de nosso estudo, que é dentre outros: identificar e descrever as práticas de leitura e escrita que favorecem a aprendizagem de LP escrita para surdos.

**Figura 8** – Mapa conceitual da sequência didática desenvolvida pela professora 1 na turma do Ensino Médio.



Fonte: BIANCHI; SILVA (em prelo).

É importante ressaltar que a utilização de mapas conceituais na Pedagogia Visual, que “se constitui como um novo campo de estudos que pode colaborar para uma educação a beneficiar não apenas o sujeito surdo, mas para ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos”

(LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2018, p.190),. Assim como a Professora 1 o faz, auxiliará na elaboração de materiais didáticos para o ensino de LP para surdos, uma vez que há poucas produções na área da surdez. Segundo essas mesma autoras, “o recurso do mapa conceitual poderá ser utilizado para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito, favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar” (LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2018, p.189).

Logo, a imagem representa o mapa conceitual da sequência didática desenvolvida pela professora em coautoria com outro professor, baseada na proposta Schnewuly, Dolz e Noverraz (2004). Segundo o material disponibilizado por ela, o primeiro passo na sequência didática é apresentar um problema de comunicação bem definido com um texto e, a partir daí, refletir qual é o gênero do texto, a quem se dirige a produção e outros aspectos.

Na proposta de sequência didática para PLS da Professora 1, é denominado de texto motivacional, em que é apresentado alguma charge, vídeo (curta-metragem, reportagem em Libras...) ou até um texto pequeno que chame a atenção do aluno surdo e provoque uma discussão a respeito do tema. Outro ponto que diferencia essa proposta de sequência didática, segundo os autores, é que não trabalha com um tema específico, mas com vários gêneros textuais. Nessa concepção de ensino de segunda língua é preciso reforçar a aquisição de um vocabulário e, a partir dele, contextualizá-lo e fazer a expansão vocabular, a expansão gramatical e a língua em uso Bianchi e Silva (em prelo). Exemplos de textos motivacionais, partindo de gêneros variados elaborados pela professora a partir dessa proposta e utilizando recursos visuais encontram-se logo abaixo.

**Figura 9** – Material elaborado pela professora e utilizado nas aulas de LP

Vocabulário visual – elaborado pelo professor de acordo com o texto-base

Ex.: Os felinos

Por que dizemos que o leão é o “rei dos animais”?

O leão é o maior carnívoro da savana africana. O macho parece um rei, com sua crina majestosa, seus 250 quilos de músculos, seus caninos pontudos como punhais e seus rugidos terríveis.

Fonte: **Minha primeira biblioteca Larousse**: porquês. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007. p. 56.

Exemplo do vocabulário visual



FELINO - LEÃO

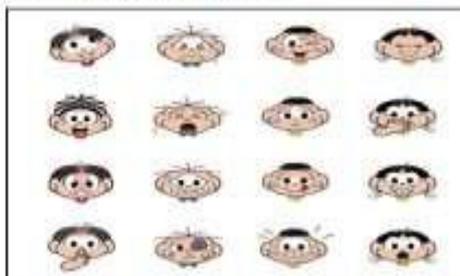
Encartes diversos – podem ser exploradas as questões dos nomes dos objetos, a interpretação de texto e de imagens.

Outdoor – as cores, as imagens, a associação da imagem com o texto escrito, o significado metafórico, a relação da imagem com o contexto e outras possibilidades.



Fonte: Disponível em: [encurtador.com.br/gisA3](http://encurtador.com.br/gisA3)

Gibs – as expressões facial e corporal, o significado dos vários símbolos.



Fonte: Eppop, Disponível em: [encurtador.com.br/kaMUW](http://encurtador.com.br/kaMUW)

Carta-metragem – expressões faciais, olhares, movimentos e olhares das personagens.



Fonte: segunda parte da entrevista com a Professora 1

Após a apresentação inicial da sequência didática conforme o modelo de Schnewuly, Dolz e Noverraz (2021), os alunos têm de apresentar a primeira produção oral ou escrita. Na proposta dos autores, a produção escrita é um dos passos finais da sequência didática, quando é preciso oferecer o input textual aos alunos surdos pelo fato de estarmos tratando de uma segunda língua e precisarmos que os alunos tenham vocabulário, repertório sociocultural e apresentem um senso crítico sobre determinado assunto para produzir um texto escrito (BIANCHI; SILVA, em prelo).

Em um terceiro momento, Schnewuly, Dolz e Noverraz (2021) propõem o trabalho em três módulos, que consiste em se dedicar aos problemas que aparecem na primeira produção escrita dos alunos. Essas atividades consistem em atividades de análises de textos, tarefas simplificadas de produção de texto e, por fim, capitalizar as aquisições, já que eles vão gradativamente ao conhecimento do gênero, de um vocabulário específico e assimilar as características do gênero e um vocabulário específico e assimilar as características. Propõem, também, a criação de um vocabulário técnico, mas em dois momentos: um criado pelo professor com recursos visuais e, em um segundo momento, pelo aluno, com recursos visuais e vídeo em Libras. (BIANCHI; SILVA, em prelo).

Sobre esses recursos visuais, em mais uma fala da professora que está na entrevista 2, ela procura explicar o quão é importante, dentro da pedagogia visual, as experiências visuais para o estudante surdo, uma vez que sua língua e cultura são visuais, diferentemente dos alunos ouvintes.

*Excerto 3 - As imagens para os alunos ouvintes representam, na grande maioria das vezes, ilustrações para prender a atenção na fase inicial da escolarização e vão desaparecendo no decorrer da vida acadêmica, enquanto para os surdos a imagem é um recurso visual que deve ser utilizado desde o início da escolarização. (Professora 1)*

Tal assertiva leva-nos a refletir o quanto são importantes práticas de ensino de LP que contemplem o aspecto visual e que os professores tenham conhecimento sobre a realidade do sujeito surdo e se atentem a esse fato na elaboração dos conteúdos a serem aplicados a esse grupo. Por fim, procede-se às produções inicial e final que, nessa proposta de sequência didática, correspondem à penúltima e à última etapas. Para a elaboração da produção inicial, é apresentado um último texto que traz o modelo similar ao que o aluno deve produzir. Depois das interferências do professor, temos a produção escrita final realizada pelo aluno (BIANCHI; SILVA, em prelo).

Em específico, essa sequência didática apresentada pela professora teve o intuito de promover o aprendizado de provérbios, expressões linguísticas, piadas e metáforas no ensino de LP, para os alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental 2, apesar de, atualmente, estar como regente nas turmas de Ensino Médio. Segundo ela, trabalhou essa mesma atividade em uma dessas turmas, no ano de 2021, a qual tinha alunos surdos e surdos com deficiências associadas “a metodologia é a mesma” (informação enviada pela Professora 1 via *WhatsApp*). Lembrando que não houve contato pessoalmente com essa docente, logo todas as informações referentes a ela foram disponibilizadas de forma online.

Abaixo segue um exemplo enviado pela Professora 1 de produção escrita final de um aluno surdo de EM, na qual foi utilizada essa mesma metodologia. O processo até chegar a essa etapa

não foi disponibilizado.

*Ela nasceu em São Paulo e cresceu lá. Ela tem duas irmãs que se chamam Charli e a Avani. Ela é a irmã mais velha e os pais dela se chamam Eduardo e a Isabella. Em um dia, o pai dela precisa de mudar para em Brasília por causa do emprego, ela não quer se mudar porque ela gosta muito da cidade, da escola e dos amigos. Depois ela começa a aceitar e se mudar para Brasília. Eles chegam em Brasília, mas não ainda se adaptam. E uma , teve um evento do emprego do pai dela, eles foram lá. Na festa, a Dixie entrou, têm monte as pessoas, ela não conhece ninguém. Um garoto se chama Noah, ele é um garoto muito bonito, educado, esperto e tem cara de sério. Ele morava no Rio de Janeiro, e também se mudou para Brasília por causa do emprego da mãe dele. Então Noah viu a Dixie na festa, achou ela muito bonita e a observou muito. A Dixie viu ele, mas ela acha que ele é feio e estranho. Ele observou muito a Dixie, e ela se incomodou e continuou ignorando dele. Depois eles se encontravam por causa dos pais deles serem amigos, mas eles nunca conversavam. Um ano depois, teve uma pandemia e eles não se vejam mais. A Dixie se esqueceu dele e parece que ele não existe. Há 10 meses depois, a amiga da Isabella convidá-la para no Sítio, eles foram no Sítio, a Dixie entrou no Sítio, os pais dela se cumprimentar com outros, ela olhou o Noah, o coração dela se acelerou e ela ficou chocada porque ele mudou muito a aparência dele, tá mais bonito, mas ela não quer se apaixonar por ele. A Dixie foi na piscina para nadar, e o Noah também foi na piscina, ela não parava de olhar ele porque ficou chocada. Depois ela começar ficar confusa se está apaixonada por ele ou não, mas continue ignorando dele. A Dixie saiu da piscina para pegar a comida, e o Noah também saiu da piscina, eles almoçaram. Uma hora depois a Dixie quis entrar na piscina, a irmã dela foi se juntar com ela para entrar na piscina, e o Noah foi atrás da Dixie para entrar na piscina e a Dixie começar achar estranho, mas eles não conversam. Depois da piscina, o Noah olhou muito a Dixie, resolveu para convidar a Dixie para a baile na escola dele, ele foi até a Dixie, ele falou Olá Dixie, eu sei que você não me conhece muito, mas eu gostaria de convidar para o baile na minha escola e nós podemos nos conhecer mais. a Dixie ficou sem palavras e envergonhada, e disse Olá Noah, obrigada me convidar, mas não sei se devo ir, vou pensar e depois te respondo ok? Ok, vou esperar por sua resposta. A Dixie ficou com vergonha e eles foram embora. A Dixie chegou em casa, foi contar para as amigas dela sobre Noah, ela falou " O Noah me convidou para o baile na escola dele. O que faço? Eu não o conheço muito bem." As amigas dela tentam convencer com ela para ir e Dixie aceitou e mandou a mensagem para o Noah que aceitou o convite dele. Texto: aluna 2º ano do ensino médio ano 2021.*

Dessarte, observa-se que a professora buscou trabalhar o LP com os alunos de forma diversificada e principalmente buscou desenvolver um material didático para esse ensino, devido à carência de materiais para trabalhar com os alunos surdos. Conforme aponta o PP da Escola Bilíngue, a maior parte do material didático usado pelos professores da instituição foi produzida por eles mesmos, juntamente com a coordenação. Esse fato ocorre devido “a carência de material didático específico para o desenvolvimento de atividades bilíngues que envolvem as duas línguas oferecidas como meio de comunicação, instrução e ensino” na escola.

Nessa mesma produção, podemos destacar processos de interlíngua, em que produção

textual do aprendiz surdo não corresponde nem ao português e suas estruturas tampouco às da Libras. Desse ponto de vista, sem formação adequada do professor poderiam ser considerados como erros gramaticais, tais como: “*o pai dela precisa de mudar para em Brasília por causa do emprego*” e “*Dixie entrou, têm monte as pessoas, ela não conhece ninguém*”. Nessa produção podemos perceber que a aluna está em nível mais avançado de escrita, porém, esse processo será um contínuo que vai se aperfeiçoando a partir da apropriação linguística mediada pela Libras. Logo é imprescindível o preparo do professor, uma vez que precisará entender que existem diferenças entre as duas línguas, quer, por exemplo, no nível fonológico, morfológico ou sintático. E, assim, o professor estará apto a avaliar o aluno surdo, pois conseguirá reconhecer as singularidades linguísticas expressas em sua escrita.

Assim, percebemos a relevância do professor de LP estar capacitado a sempre elaborar e fazer uso do material didático adequado à realidade e às práticas sociais do aluno surdo. Nesse sentido, Máximo (2020, p. 4) destaca que esse professor deve ser “produtor e avaliador desse material para que possa desenvolver novos processos pedagógicos e compreender, de forma profunda e ampla, como a linguagem perpassa as práticas sociais”.

A professora também foi questionada com relação às práticas de leitura e escrita que são realizadas com os alunos surdos e o que essas práticas têm de diferente daquelas dos alunos ouvintes. Com relação a essa discussão a professora destacou que:

*Excerto 4 - Leitura visual, vocabulário visual e expansão vocabular. Leitura marcada por meio de códigos. (Professora 1)*

O ensino da leitura deve se iniciar com porções de sentido, para a criança surda parte da sua experiência visual, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Simplificadamente, recomenda-se que antes do contato com texto escrito, o aluno tenha um reconhecimento global da temática a ser desenvolvida mediada pelo professor em língua de sinais. Dessa forma, o ensino enquadra-se na proposta da educação bilíngue. Posteriormente, o texto é apresentado e “lido” pelo aluno em busca das palavras desconhecidas.

O vocabulário é estudado com apoio de recursos visuais e da Libras. Nesse momento, aproveita-se para realizar a ampliação vocabular do aluno contextualizando os termos estudados em outros usos polissêmicos e/ou relações de hiponímia, hiperonímia, paronímia e homonímia. Também pode ser útil a construção de um glossário para que o aluno registre no caderno ou no portfólio o vocabulário aprendido para consulta quando necessário. Novamente, o texto é retomado e lido, agora com conhecimento das palavras, e interpretado. Por fim, pode ser solicitado

ao aluno que produza textos em Libras e em Português que poderão ser avaliados pelo professor. No decorrer das aulas, a avaliação diagnóstica da leitura do aluno surdo se dará mediante a quantidade de vocabulário que o aluno demonstre a relação palavra/sinal/contexto.

Em relação ao trabalho bilíngue, é importante que os docentes dos diferentes componentes curriculares conheçam a estrutura da Língua de sinais e a estrutura da Língua Portuguesa de forma contrastiva para que seja possível avaliar melhor as produções dos estudantes surdos e buscar estratégias para o ensino que contemplem o bilinguismo. Esse conhecimento também possibilita colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evita que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorização de sua identidade surda (FERNANDES, 2007, p.17).

Para a avaliação da Língua Portuguesa Escrita, existe um código para marcação das correções nos textos produzidos individualmente pelos alunos. A correção coletiva e reestruturação de textos também é empregada no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, tomando-se como base os textos individuais e coletivos produzidos pelos alunos, com ênfase na apresentação das diferentes formas de se dizer uma mesma ideia, em português escrito. De maneira geral, ao ser questionada como é o desenvolvimento dos alunos surdos em LP, como é a avaliação desse desenvolvimento, a Professora 1 respondeu:

*Excerto 5 - É um processo que é desenvolvido durante o ano letivo. A avaliação é feita diariamente e no final de cada unidade didática. (Professora 1)*

Essa afirmação demonstra que o aprendizado da LP e a forma como é avaliado vão além de técnicas de correção, mesmo sendo importantes, e precisam ser acompanhadas diariamente com o olhar atento do educador. E, para que isso ocorra, é imprescindível que esse profissional seja qualificado para atuar junto aos alunos surdos em escola bilíngue, até mesmo porque em uma mesma sala de aula poderá ter alunos surdos e alunos surdos com deficiências associadas, como foi exposto sobre a escola pesquisada, em que em uma mesma sala coexiste essa realidade. Devido a essa diversidade, não há como avaliar o desenvolvimento de uma atividade usando apenas técnicas de correção.

A análise dos resultados do desempenho dos estudantes indica que os alunos atendidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio possuem conhecimentos bem heterogêneos. Os níveis identificados na aquisição do Português Escrito nessas etapas foram: ●

Nível 1 – incipientes na língua, total apoio/dependência da LS, não entendem a estrutura básica da LP, pouco ou nada produzem em termos de escrita mais elaborada. ● Nível 2 – maior vivência da língua, alguma habilidade linguística, certa dificuldade em se posicionar através da escrita e de ler e entender nas entrelinhas. ● Nível 3 – consegue ler e explicar não só na LS, mas também através da escrita aquilo que leu, não só estrutura o pensamento através da LS, mas se posiciona através do português escrito, transita pelas duas línguas e identifica as diferenças entre elas, lê nas entrelinhas, argumenta, questiona e discorda através da língua escrita. Essas primeiras análises foram referentes à Professora 1, uma das participantes desta pesquisa. Nelas pudemos identificar, tanto pelas falas quanto pelo material disponibilizado por ela, como são realizadas as práticas de ensino de LP em suas aulas e a metodologia que utiliza na escola bilíngue que trabalha, como possibilidades de aprendizagem para os estudantes surdos.

Um ponto importante que observamos é a utilização do recurso visual e a Libras como língua de instrução, apesar de que uma das dificuldades enfrentadas nesse processo é deparar-se com alunos surdos que não conhecem a Libras. Esse ponto prejudica, de certa forma, o desenvolvimento dessas práticas, dentro da concepção de ensino bilíngue que é pensado a partir da Libras. Isso demanda um empenho maior do aluno para aprender a língua de sinais, que ocorrerá não somente nas aulas específicas de Libras, que acontecem na sala de Libras, durante as aulas das demais disciplinas e na interação com seus pares.

Ao professor cabe ter formação adequada para auxiliar nesse processo de aprendizagem e percepção em suas aulas a fim de perceber se esse estudante está conseguindo acompanhar as propostas de ensino em sala, uma vez que as aulas são ministradas em Libras. Nesse sentido, a escola bilíngue será o ambiente adequado que esse estudante necessita e que propiciará o contato frequente com a Libras, e por meio dela entendendo sua estrutura, poderá compreender o funcionamento de outras línguas, nesse caso, a LP.

A seguir iniciamos as análises referentes à Professora 2, a qual tivemos a oportunidade de manter contato pessoalmente, observar suas aulas e fazer a entrevista, que foi realizada nos intervalos de suas aulas, conforme disponibilidade da educadora, gravada em áudio e posteriormente transcrita e que apresentaremos alguns excertos. Durante a entrevista semiestruturada houve bastante interação, acreditamos que por ser presencial, fator esse que contribuiu para que ocorresse assim. Diferentemente da Professora 1, que usou termos técnicos ao se referir às suas práticas de ensino de LP e demonstrá-las, a Professora 2 procurou trazer em suas respostas sua vivência como educadora de surdos há mais de 20 anos e em específico nessa escola desde o início de suas atividades.

A Professora disponibilizou planos de aula, materiais didáticos confeccionados por ela os

quais utiliza em suas aulas para trabalhar temas específicos da LP, cadernos de alunos para que pudéssemos fotografá-los e apresentarmos nesta pesquisa, como forma de demonstrar a maneira que desenvolve suas aulas de LP, que auxiliam no aprendizado dos alunos surdos. Um dos aspectos relevantes em suas falas é apresentado no excerto abaixo, quando foi perguntada como, na opinião dela, deve ser ensinado Língua Portuguesa para surdos.

*Excerto 6 - A sua forma usual, prática. Nada de regras, de conceitos, é... então tem que ser um português significativo, para que eles se comuniquem minimamente na língua escrita. (Professora 2)*

Sabemos que a LP tem suas regras pré-determinadas, mas nesse caso partir do usual, do cotidiano, para estabelecer a comunicação, que no caso é uma segunda língua para os estudantes surdos, auxiliará em seu aprendizado, a fim de que aprendam a “a base mínima da estrutura da Língua Portuguesa”. Em outra pergunta, a educadora refere-se às redes sociais, as quais têm despertado nos alunos surdos interesse em entender os enunciados, conseqüentemente aprender a LP para compreendê-los.

*Excerto 7 - Então tenho percebido que com o advento das tecnologias, das redes sociais, né, tem esse lado muito bom pro surdo, porque eles se comunicam de forma escrita né, querendo ou não com a família, com os amigos, eles se utilizam muito da comunicação na língua escrita e isso é muito bom e tenho percebido que isso é.. é... as redes sociais de uma forma geral ela têm criado neles até a curiosidade de saber o significado das palavras, de saber “Professora como que eu falo isso pra alguém?”, e aí a gente ensina.*

Essa é uma forma de aprenderem em sua forma usual e estabelecer a mínima comunicação. Um ponto em comum, citado neste trabalho por Lodi (2013), entre as duas professoras é o fato de ter alunos que chegam à escola bilíngue sem aquisição da língua, ou seja, sem domínio da Libras, isso já nos anos finais do EF ou EM. Logo, desenvolver práticas de ensino de LP em contexto bilíngue acaba sendo um desafio, pois é por meio da Libras que os conteúdos são abordados “todas as explicações, aula expositiva em si, e os comandos são feitos em língua de sinais”.

Outro ponto compartilhado pelas duas educadoras é o uso da sequência didática como forma de planejamento dos conteúdos a serem ministrados. A Professora descreveu de forma usual como acontece essa prática de ensino em que privilegia o visual, que é o maior aliado no processo de ensinar e aprender e temas de interesse dos alunos, que fazem parte do cotidiano. Assim, quando indagada sobre quais as práticas de leitura e escrita realiza, respondeu o que aparece no seguinte excerto:

*Excerto 8 - [...] tem agora a Festa do Cerrado [...] a gente tá trabalhando um mini texto [...] uma poesia [...] a sequência didática é essa: eles têm o primeiro contato com o texto escrito, eles vão marcar e me dizer quais as palavras que eles não conhecem, e a partir daí a gente trabalha o vocabulário. [...] no fundamental [...] uma explicação rápida de forma escrita do significado da palavra com seus sinônimos e a imagem. [...] vão direto na imagem e me dizem o sinal. É muito natural porque o visual é... muito aguçado então eles vão direto na imagem pra chegar ao sinal [...] a gente volta no texto de novo [...] do significado da palavra dentro daquele contexto, do texto. [...] nesse momento eles já conseguem ler o texto, porque eles já sabem o significado das palavras, eles mesmos chegaram à conclusão do sinal, o sinal parte deles pra mim, Depois disso a gente trabalha exercício escrito, interpretação de texto, estudo do vocabulário. Depois a gente vai pra parte de produção, a partir daquele texto, a partir dessas aulas de interpretação e estudo do vocabulário a gente cria temas e conversas e tal que vai desembocar na produção textual. A partir dos erros deles apresentados na produção textual a gente trabalha a gramática Depois [...] exercícios escritos tanto de aprendizagem, quanto de fixação até a gente chegar [...] no último passo dessa [...] sequência didática, que é o clímax, que é o fechamento do bimestre, é o fechamento daquele assunto estudado, tanto na gramática quanto na ortografia, na produção textual, né, na leitura, interpretação, vocabulário, a gente trabalha ou um teatro ou a gente trabalha um mural ou eles fazem um, um... qualquer trabalho de forma manual, uma maquete pra que a gente feche assim, de uma forma bem descontraída o trabalho que foi feito lá... no início, com aquele texto, estudo do vocabulário [...].(Professora 2)*

No caso dessa sequência didática sobre a festa do cerrado, nos dias de observação pudemos acompanhar parte de seu desenvolvimento. A fim de apresentar o tema, como recurso tecnológico, a professora utilizou o Datashow para expor o conteúdo. Os alunos acompanhavam visualmente as explicações em Libras, dialogavam com a professora e posteriormente faziam as atividades escritas em seus cadernos. Toda aula foi ministrada em Libras, por um professor fluente nas duas línguas, assim como prevê o ensino bilíngue. No momento que havia interação entre professor/aluno, pudemos constatar o quão importante é essa formação do educador, para que assim essa prática de ensino fosse apreendida conforme as necessidades de aprendizagem desses alunos, de modo que está sendo eficaz no objetivo de ensino das duas línguas, e, mais especificamente, no ensino da modalidade escrita da LP.

Nas figuras abaixo, selecionamos partes dos slides dessa aula, que faz parte da sequência didática mencionada acima: texto motivacional, vocabulário, sinônimos e sinal.

**Figura 10** - Texto motivacional utilizada sequência didática sobre a festa do cerrado



Fonte: material fornecido pela Professora 1 (2022).

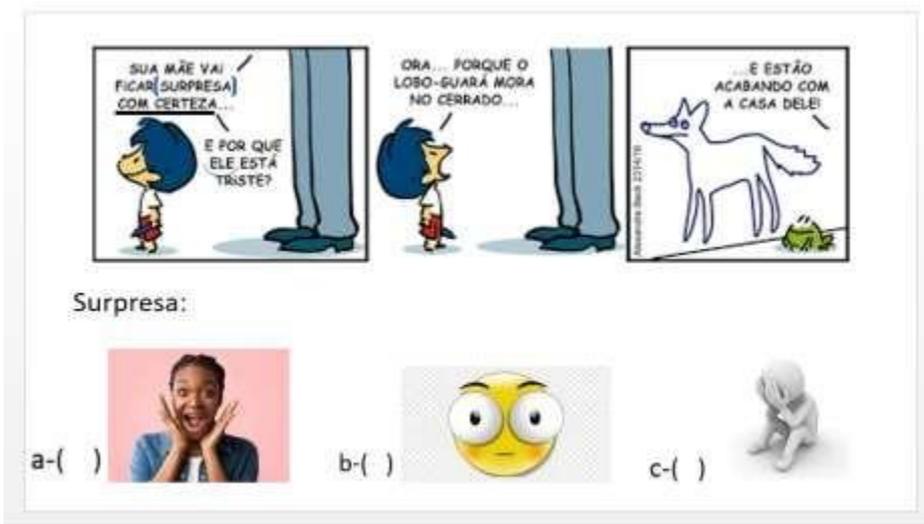
Nesta parte, a professora foi apresentando os sinais, relacionando-os às imagens, contextualizando o significado dos termos, em interação com os alunos, até eles compreenderem sinal, palavra e significado do tema cerrado.

**Figura 11** - Vocabulário utilizado na sequência didática sobre a festa do cerrado



Fonte: material fornecido pela Professora 1 (2022).

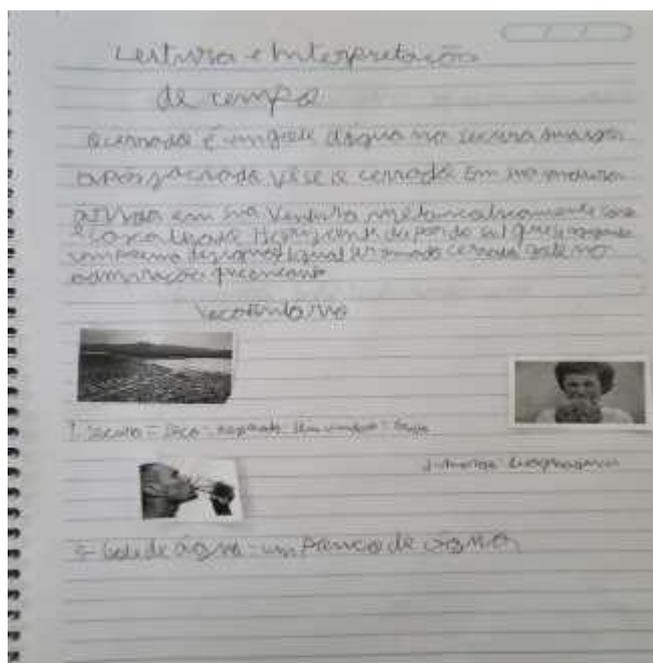
**Figura 12** - Sinônimos e sinal utilizado na sequência didática sobre a festa do cerrado



Fonte: material fornecido pela Professora 1 (2022).

Logo após, distribuiu aos alunos esse mesmo material impresso, que recortaram, colaram em seus cadernos e fizeram as atividades na modalidade escrita da LP. Abaixo apresentamos, nas imagens que seguem, essa fase da sequência trabalhada pela Professora 1 realizada por dois alunos do 9º ano.

**Figura 13-** Material colado no caderno dos alunos.



Fonte: caderno de um dos alunos da turma do 9 ano do EF (2022).

Identificamos em outras atividades dos alunos que é recorrente o uso de imagens impressas em seus cadernos, a fim de auxiliá-los na escrita do português, pois assim têm sempre o recurso visual como meio de aprendizagem. A imagem os ajudará a lembrar as explicações da professora e recordar a palavra contextualizada e seu sinal.

Prosseguindo com a análise da entrevista com essa professora, indagamos sobre como ela planeja essas aulas, se são expositivas, de fixação, de desenvolvimento do vocabulário. Nas imagens acima, já podemos perceber que contemplam parte desse questionamento, acordamos que seria relevante explicar um pouco mais. No excerto abaixo, apresentamos a visão da professora:

*Excerto 9 - [...] planejamento da aula para surdo, eu privilegio o... visual [...] as aulas expositivas elas acontecem, porém, eu parto pra prática. [...] mais praticam do que me veem explicando as coisas [...] eles vão construindo o conhecimento deles. [...] a gente termina um determinado conteúdo e aí geralmente a gente brinca [...]. Com brinquedos, com joguinhos, que eles me ajudam a produzir, a maioria deles, outros não, eu produzo focando realmente no que a gente estudou e aí eles partem pro jogo, e o jogo sempre, por exemplo, um exemplo: jogo da memória, e aí muitas imagens né e isso aí eu percebo que tem ajudado [...] desenvolverem o vocabulário, a escrita, a leitura. (Professora 1)*

A partir do exposto, observamos que o lúdico faz parte da prática de ensino da Professora, produzir sentido de forma divertida, envolvendo dinamismo e criatividade. Vemos, nas imagens abaixo, alguns dos jogos que ela mencionou e utiliza em suas aulas, os quais proporcionam



*avaliado, né, então eu tenho uma parte formativa e tenho uma parte, é... de.. de provas. Quando eu falo formativa, realmente é de conduta né, de... o horário que ele chega, se ele é assíduo, se ele é comprometido, se ele não falta, né, então essa parte eu chamo de formação, essa parte formativa, e a parte realmente de observação na sala de aula, do crescimento dele e da questão mesmo de prova, e teste, tudo isso eu faço”. (Professora 2)*

Percebemos, assim, que a educadora leva em consideração as estratégias sugeridas nos processos de aprendizagem de alunos surdos, avaliando de forma prática e contínua, não presa a códigos, mas atenta ao objetivo de avaliar conforme entende que deva ser o ensino de LP para surdos, de maneira usual, a fim de que os estudantes possam se comunicar ao menos “*minimamente na língua escrita*”. Quando indagada sobre qual metodologia utiliza para ensinar LP para surdos, ela exemplificou comparando com um método de aprender uma língua em um curso como “*se fosse uma língua estrangeira*”, mas para um sujeito que não usa o aparelho auditivo nesse processo.

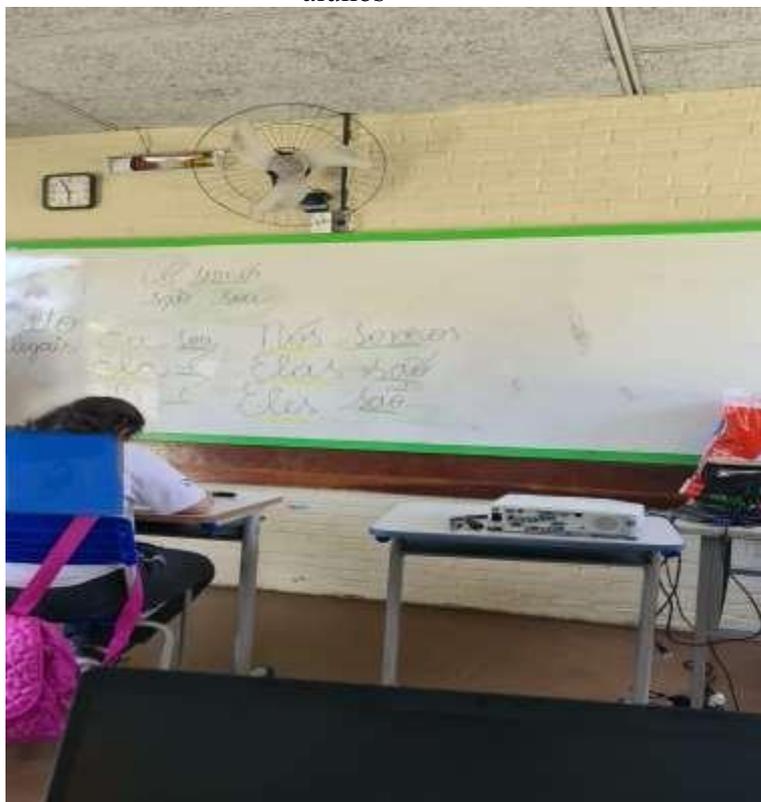
*Excerto 11 – “Lógico que guardadas as devidas proporções, diferenças, a gente ouve, a gente aprende uma língua estrangeira [ouvindo], mas a gente tem as pistas, muitas pistas, porque a gente tem a audição e as línguas estrangeiras são orais auditivas como a nossa língua. Então a gente tem pistas da nossa língua, e esse entendimento, essa aprendizagem de uma língua estrangeira fica muito mais fácil. Você pensa isso um surdo aprendendo uma língua que não é o campo dele, o campo dele é visual, espacial, e ele tá aprendendo uma língua que é totalmente auditiva, então é um outro campo, uma outra realidade”. (Professora 2).*

Podemos perceber, a partir desse excerto, que metodologias de ensino de LP para surdos precisam se atentar à diferença de percepção linguística, pois Libras e LP são de modalidades diferentes e que implica conhecimento aprofundado desse aspecto por parte dos educadores. Contudo, mesmo com essa dessemelhança, pode-se aproveitar métodos de ensino da língua oral auditiva de forma a auxiliar o ensino dessa “língua estrangeira” visual. No excerto a seguir, a Professora 1, explica como usa esse recurso.

*Excerto 12 - [...] quando você [...] tem a oportunidade [...] de frequentar cursos de língua estrangeira, você tem várias pistas e você tem vários insights de como ensinar um indivíduo surdo. Vou te dar um exemplo: [...] estudei há pouco tempo, retomei os meus estudos do espanhol, eu fiquei assim muito abismada de ver que nas provas, nas provas os professores eles davam pistas. Quais eram as pistas? Por exemplo: complete as lacunas com as palavras do quadro abaixo. Eu pensei “poxa” isso em prova! Mas, isso, isso acontece pra gente ouvinte num cursinho, num curso de língua estrangeira. Então, eu meio que importei essa metodologia pra dentro da minha sala de aula. Então nas minhas provas por que não ter: complete as lacunas usando as palavras do quadro abaixo. (Professora 2).*

A Professora ainda comenta que aprender usando pistas foi profícuo, no caso dela, melhor seria para o aluno surdo usar dicas no ensino de LP, uma das estratégias que começou a utilizar foi baseada em pistas como “o uso de cor, de imagem, de puxar uma setinha pra cá...”, “de completar com”. Nas imagens abaixo, pudemos identificar um exemplo de aplicação da prática de ensino que a Professora empregou. Na primeira, as atividades postas na lousa e na segunda no caderno de uma aluna, onde vemos uma amostra de uso de pistas no trabalho com verbos e adjetivos.

**Figura 15** – Imagem da atividade envolvendo verbos e adjetivos sendo desenvolvida pelos alunos



Fonte: foto do arquivo da autora da pesquisa (2022).

A atividade abaixo, primeiramente, foi passada no caderno e complementando foi explicada no quadro em Libras e subsequente trabalhada a LP em sua modalidade escrita.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos desta pesquisa, empenhamo-nos em não estabelecer uma posição que fosse contra ou a favor, de certo ou errado, de favorável ou não das práticas pedagógicas na escola bilíngue, ou mesmo julgar o seu desempenho. Outrossim, procuramos descrever, por meio do que foi analisado, possibilidades de ensino e aprendizagem de LP nesses espaços e o quanto é imprescindível que os professores que atuam nesse contexto tenham formação adequada para ministrar as aulas de LP para surdos. É perceptível a evolução no que tange a educação dos surdos se levarmos em conta o contexto histórico vivenciado por esses sujeitos. Houve um avanço significativo se compararmos, por exemplo, a educação oralista e a educação bilíngue, que trouxe mais autonomia aos surdos em ambiente escolar. Entretanto, ao nos referirmos a práticas de ensino de LP para surdos, perante às leis e políticas públicas elencadas neste trabalho, podemos perceber o quanto ainda é necessário esforço conjunto a fim de se tornem efetivas, uma vez que, por vezes, ainda ficam na teoria, deixando a cargo dos professores a tarefa de produzir, por seus próprios meios, materiais didáticos que contemplem esse ensino

À vista disso, ao propormos investigar as práticas de ensino de LP para surdos em uma escola bilíngue, almejando responder nossos questionamentos em relação à temática de quais práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos, nesse contexto escolar, que podem contribuir efetivamente para o aprendizado da LP escrita, deparamo-nos com o desafio encontrado e partilhado pelas professoras em suas entrevistas e em seus recursos didáticos, bem como em nossa observação, o que procuramos descrever ao longo de nossa análise. A partir delas, depreendemos que a escola investigada é uma instituição que pauta seu Projeto Político na valorização das especificidades do aluno surdo, citando a todo o momento a importância da valorização da Libras como L1, além de citar a importância da pedagogia visual no seu processo de ensino e aprendizagem e a forma como esses alunos são avaliados demonstrando, assim, que houve avanços nas escolas bilíngues, mas que ainda precisa ser ampliado.

A escola enquanto espaço físico oferece amplo e organizado ambiente educacional, com salas adequadas às necessidades dos alunos, salas para fins de secretaria e outros, refeitório, banheiros, pátio e quadra poliesportiva. Desde o primeiro contato com a direção da escola até finalizarmos nosso período de visita, fomos bem recebidos, houve contribuição por parte de todos profissionais em suas diversas áreas de trabalho na instituição. Foi possível perceber a interação em Libras tanto em sala de aula quanto nas demais atividades que ocorriam na escola, havia, também, interação por meio da oralização por parte dos alunos surdos, professores e demais funcionários, uma vez que mesmo sendo uma escola bilíngue para surdos nem todos eram

fluentes, verificamos, assim, a diversidade linguística que pode ocorrer nesses espaços escolares.

Com relação às professoras participantes observamos, ao cruzar os dados das entrevistas e analisar seus enunciados, que ambas se preocupam com a aprendizagem eficiente dos alunos, pois buscam formação além de desenvolver práticas pedagógicas pautadas na pedagogia visual, tais como as sequências didáticas citadas, que buscam promover o ensino da LP de forma diversificada, potencializando o conhecimento cultural desses sujeitos. Nesse sentido, no que se refere às metodologias utilizadas pelas professoras, podemos sugerir, enquanto práticas de ensino de LP para surdos, além das sequências didáticas, o uso de mapas mentais, ambos norteados em recursos visuais, os quais promoverão experiências visuais, coadunando, dessa forma, com a língua e cultura desses sujeitos também são visuais.

Pudemos verificar, dentro dos recursos utilizados pela educadoras, outras estratégias que retomamos a fim de deixar como sugestões de práticas de ensino de LP desenvolvidas em sala de aula, tais como acionar pistas para auxiliar a identificação do conteúdo a ser abordado, dentre elas seria usar cores ou atividades de completar, essas tendo como base textos motivacionais. Pontuando que em todas as estratégias o uso da Libras é imprescindível para posteriormente ser ensinada a LP, uma vez que, além de ser o ideal para o ensino aprendido do aluno surdo está de acordo com as políticas linguísticas da educação bilíngue.

Para tanto, urge pautar-se em projetos educacionais orientados a partir da realidade dos estudantes das instituições bilíngues, em sua diversidade identitária, social e cultural, valendo-se de novos paradigmas de conceitos, metodologias e concepções educacionais. Mesmo com o empenho das professoras constata-se que faltam recursos didáticos que apoiem os educadores, pois elas mesmas elaboram, na maioria das vezes, seus materiais, deixando, assim, um vácuo no que se refere à efetivação de práticas de ensino da LP. Seria pertinente se houvesse mais recursos didáticos que subsidiassem o trabalho dos professores em sala de aula. Logo, após essa percepção, abre-se espaço para mais pesquisas nessa área no que tange o ensino da LP para alunos dos anos finais do EF e EM.

Os resultados desta pesquisa vêm reforçar a importância da escola bilíngue no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, como o espaço melhor preparado para que esse ensino aconteça. Percebe-se um consenso em relação ao ensino bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução na aprendizagem da LP em sua modalidade escrita, mas que para ser efetivo é necessário que seja pautado em práticas de ensino pertinentes à realidade da diversidade do sujeito surdo nesses espaços escolares. Nesse contexto, urge a necessidade de aprofundamento em pesquisas relacionadas a materiais didáticos, bem como ao currículo para subsidiar esses recursos e não menos importante, mas que complementa a avaliação. Diante de todo processo escolar, mensurar

como estão sendo realizadas as avaliações dos alunos é tão importante quanto propor meios de aprendizagem desse alunado.

A presente pesquisa foi realizada tendo como participantes as professoras mencionadas ao longo do texto, descrevemos seus trabalhos a partir dos materiais disponibilizados por elas e das entrevistas realizadas, nesse caso, trouxemos a perspectiva dos educadores. Refletindo sobre esse fato, percebemos a necessidade de se fazer pesquisas, também, levando em consideração o olhar do aluno surdo, para assim podermos compreender melhor como esse sujeito aprende e, logo, desenvolver práticas de ensino de LP que realmente podem ser efetivas para ele. Diante do exposto, cremos que são ainda insipientes essas conclusões, por ser um tema que demanda mais pesquisas, principalmente em relação a como efetivar práticas de ensino de LP para surdos. Em suma, nota-se um grande desafio para o sucesso de uma educação fundamentada na diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos em contexto bilíngue.

A realização deste trabalho, também, demonstra a importância de se ampliar as pesquisas voltadas para o ensino da LP em sua modalidade escrita para alunos surdos dos anos finais do EF e EM, uma vez que essas são etapas de fundamental importância para os alunos surdos que buscam ingressar em universidades e no mercado de trabalho. A análise dos dados também permitiu que novos questionamentos fossem levantados, quais sejam: Como garantir que todos os alunos surdos tenham acesso a escolas bilíngues? Como fazer com que essas escolas ofereçam educação bilíngue efetiva para os alunos surdos? Quais recursos didáticos podem auxiliar na aprendizagem desses sujeitos? O currículo disponibilizado nas escolas bilíngues atende às necessidades escolares desses alunos? Como está o processo de avaliação? É apenas pontual ou leva em consideração o processo de aprendizagem? É como disposto no PP da escola bilíngue, locus de nossa pesquisa, com “critérios diferenciados de avaliação reconhecendo e respeitando a diferença linguística dos alunos surdos e evitando que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar” e que atendem às fases do processo de interlíngua dos alunos? O que mostra que ainda há muito que se pesquisar e discutir com relação ao cumprimento da legislação que garante à escola bilíngue o espaço mais adequado de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Os Diferentes Caminhos Para Uma Educação Bilíngue (Libras/Português) na Região Sul Do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, out/2017 – jan/2018. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>

ALMEIDA; D. L. de. **Português como segunda língua para surdos**: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. 2016. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ANDRADE, T. R. de. **Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)**. 2016. 72 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito**: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. 255 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. <https://doi.org/10.24824/978858042461.4>

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras**: língua, história e cultura. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD – Revista de educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n. 3, p. 882-900, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i3.8646222>

ANDREIS-WITKOSKI, S. Desafios no processo de letramento de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 307-319, 2020.

AVELAR, M. T. F.; FREITAS, K. P. de S. Português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12–24, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.36688. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688>. Acesso em: 15 abr. 2022. <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.36688>

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>

BARROS, H. A.; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, 2019. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231>.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRAUM, G.; ZANONI, H. E. R. C. A importância da comunicação em libras para o processo educacional do aluno surdo. **Revista Interdisciplinar da FARESE**, Santa Maria de Jetibá, v.01, nº

02, p. 14-31, 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para uma Prática pedagógica**. Vol. 1 Brasília. SEESP, 2004.

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. 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: 02 out. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014 – Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 4 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Projeto Político da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga – EBT**. 2021. 99 p.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (doutorado). 2003. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102476/brochado\\_smd\\_dr\\_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102476/brochado_smd_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 de abril de 2022.

CALIXTO, M. S. B.; NICODEM, M. F. M. O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos por meio de Libras. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v.8 n.17 2017. <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4723/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070893.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, (2, ed. esp.), 71-92. doi:10.1590/0104-4060.37229, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

CASTRO, M. G. F.; SANTOS, K. R. O. R. P. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. A. A; ALMEIDA, S. A. (orgs.). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, nº especial, 1999.

<https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>

CAVALCANTE, A. W. G.; TORRES, C. E. A. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.55525. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55525>. Acesso em: 15 abr. 2022. <https://doi.org/10.5216/rs.v5.55525>

CAPORALI, S. A., DIZEU, L. C. T. B. A Língua de Sinais constituindo o sujeito surdo. **Educ. Soc.**, vol. 26, nº 91, p. 583-597, maio/agosto, 2005. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 20 de abril de 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>

CARDOSO-JUNIOR, W. S. **Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras**. 203f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

COURA, F. A. **Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins**. 169f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, nº 2, 30-36, 1999. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>

CRUZ, R. C. V. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.174>

DORTA, J. V. **PALAVREANDO**: uma proposta de aplicativo educacional para a aprendizagem de português escrito pelos surdos. 159f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DORZIAT, A; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, nº 18/19, dez./2002 a jul/2003. Impresso.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.260>

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 2011. Recuperado de <http://bit.ly/2ROu7go>

FERREIRA, H. C. **Estrutura argumental e ordem dos termos no português L2 (escrito) de surdos**. Dissertação (Mestrado Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERRERRA, F.; SILVA, A. C.; FERREIRA, I. A importância da Libras no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. **Anais...** VII Congresso Nacional de Educação - Conedu, 2021.

<https://doi.org/10.51859/amplla.ecv2392-15>

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-82.

FERNANDES, S. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

FERNANDES, S. **Políticas linguísticas e de identidade(s)**: a língua como fator de (in)exclusão dos surdos. *Revista Trama* (Cascavel. Impresso), v. 7, p. 109-123, 2011.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpex, 2.<sup>a</sup> edição, 2011b.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 07-25.

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

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Orgs.). **Escola e Diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016, p. 169-241.

FREIRE, E. L.; MOURA, A. A. de; FELIX, N. M. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1283–1295, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em: 24 jun. 2022. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172>

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et. al. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBES, B. S. **Um novo olhar para o ensino de língua portuguesa para surdos**: sequências didáticas de português como segunda língua. 122f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem, cognição, numa perspectiva sociointeracionista. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

<https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322>

GOMES, E. M. L. S.; SOUZA, F. F. Pedagogia Visual Na Educação De Surdos: Análise Dos Recursos Visuais Inseridos Em Um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, nº 1, 2020. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323>

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 103-113.

KELMAN, C.A., SILVA, D.N.H., AMORIM, A.C.F., MONTEIRO, R. M. G., AZEVEDO, D.C. **Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngüe**. Brasília: Linhas Críticas, 2011.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-26.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 105-127.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V.R.O. (Org.). **Escola e diferença: caminhos da educação bilíngüe para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 143-159.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. SANTOS, Lara dos. CAETANO (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar. 2018. 254 p.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the Deaf-World**. California:

DawnSign Press, 1996.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A Invenção da Surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LIMA, M, A, S. **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas**: Em busca de um norte em cruzeiro do sul. Manaus – AM. 2015.

LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. Um estudo sobre a escrita de surdos em processo de alfabetização. **Anais... X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas**, Universidade Estadual do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 3 a 5 de novembro, 2016.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S.de O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13 - 35. <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p13-36>

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GOES, A. M. et al. **Língua Brasileira de Sinais**: uma introdução. Coleção UAB–UFScar. São Carlos, Ufscar, p.83-102, 2011. Disponível em: [https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf). Acesso em 15 de março. de 2022.

LODI, A. C. B . Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. de 2022. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1 ed. São Carlos: EduFSCar, 2013b, p. 50- 65.

LODI , C. A. B.; MOURA, C. M. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7. n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786>>. Acesso em: 30 maio. 2022. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.786>

LOPES, D. de Q.; GOETTERT, N. (2016). **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue**. Educação, 38(3), 358-368. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21780>. Acesso em: 02 abr. de 2022. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21780>

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- MOURA, D.R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** Curitiba: Appris, 2015.
- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.** Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva bilíngue para surdos:** problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. Rev. educ. PUCCamp., Campinas, v. 21, nº 2, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 10 out. de 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>
- MARTINS, H. H. T. D. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- MARQUES, J. P. A. “Observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago., p. 263-284, 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 05 out. de 2022. <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>
- MANZINI, E, J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. **Anais... Seminário Internacional Sobre Pesquisas E Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 8598623- 01-6.10p.
- MASSONI, M. I.; SIMÓN, M. El contrato didáctico en el marco de las políticas linguísticas argentinas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:** processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 57-75.
- MÁXIMO, N. N. **Linguística Aplicada e o material didático para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.** João Pessoa, PB: IFPB, 2020.
- MENARBINI, A.; TAVARES, M. A alfabetização, o letramento e a docência: reflexões necessárias. **Cadernos de Pós-graduação.** São Paulo, v. 19, n. 2, p. 194-206, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18423/8584>>. Acesso em: 09 set. 2021. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18423>
- MORAIS, E. A. **Tenho uma aluna surda:** experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.105>.
- MORET, M. C. F. F.; ROSSAROLLA, J. N.; MENDONÇA, J. G. R. A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas no Processo de Alfabetização. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8734>
- MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. **Educação Escolar Bilíngue de Surdo.** Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/TrabalhoGT15-4077.pdf> Acesso em: 01 out. de 2020.

MÜLLER, J. I. et al. **Educação bilíngue para surdos**: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013, p. 1-15. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/issue/view/78>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MÜLLER, J. I. Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2016. 294 p.

NASCIMENTO, S. P. F. do. **Português como Língua Segunda para Surdos I**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

NASCIMENTO, S. P. F. et al. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf). Acesso em: 20 out. De 2021.

NASCIMENTO, A. C.; FERNANDES, S. **Contribuições da educação bilíngue de surdos para o projeto político pedagógico da escola pública paranaense. PDE: os Desafios Da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_edespecial\\_artigo\\_anne\\_caroline\\_e\\_silva\\_goyos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_edespecial_artigo_anne_caroline_e_silva_goyos.pdf). Acesso em: 4 out. de 2020.

NEVES; B. C. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; SILVA, L. J.; MIMESSI, S. D. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicol. Esc. Educ.** n.19, v. 3, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e preconceito lingüístico. In SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, Editora Insular, 2002.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

OLIVEIRA, V. R.; PIRES, E. A. C.; ENISWELER, K. C.; MALACARNE, V. **Educação Dos Surdos: Escola Inclusiva Versus Escola Bilíngue**. Educere. v. 10 n. 20, 2015.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H. et al. (org.) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. **Caderno Seminal Digital**, v. 28, n. 28, p. 1-24, 2017. <https://doi.org/10.12957/cadsem.2017.28833>

PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilíngüe para el sordo: el caso de Montevideo. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 87-103.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação, CENP/CAPE, 2 ed, São Paulo: FDE, 2009, p. 54-99.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais...** Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. V. 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngüe de educação. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011b, p. 49-64

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>

PICONI, L. B. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e89/ 1–28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38358. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38358>. Acesso em: 15 abr. 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X38358>

PIMENTA, J. M. A. A Fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, W. G. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. 197 p. <https://doi.org/10.7476/9788574554457.0006>

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

QUADROS, R. M de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. **Exame Prolibras/Müller de QUADROS...** [et al.]. Florianópolis, 2009. p. 85.

QUADROS, R. M. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**, v. 12, n. 4, Summer, p. 543-564, 2012. <https://doi.org/10.1353/sls.2012.0010>

QUADROS; R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUILES, R. E. S. **Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul: Desafios ea Educação Bilíngüe e Inclusiva**. 328f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RAMIREZ, P. Hacia la construcción de la educación bilíngüe/multicultural para los surdos em Colombia. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e**

projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 41-55.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In. LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prismas, 2013.

ROLDÃO, M. M. G., AGUIAR, G. F.C. Educação bilíngue: constituindo o surdo como sujeito. **Anais...** II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina, João Pessoa, 2016.

ROMÁRIO, L. DORZIAT, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 52 a 72 – Ago./Dez. 2016.

SANTOS, F. M. A. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10970/1/Dissertacao%20Fernanda%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2022

SANTOS, G. S. **Produção de textos paralelos em língua portuguesa e uma interlíngua de Libras**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9489/1/000481141-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022

SANTOS, F.; CAMPOS, M.L.I.L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; GRESPLAN, S. (Orgs). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, J. L. I. O; COUTINHO, M. A.; CALIXTO, H. R. S.; GOMES, E. M. L. S.; SOUZA, F. F. Pedagogia Visual Na Educação De Surdos: Uso De Mapas Conceituais Como Estratégia Pedagógica. **Anais...** X CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2021.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p.209- 232, 1972. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SILVA, L. T.; VECCHIA, A. D. Uma análise da língua brasileira de sinais no dia a dia da sala de aula. **Revista Desempenho**, n.26, v.2, 2016.

SILVA, E. C. **Língua portuguesa e a expressão escrita de surdos**. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SIMIONATO, M. M.; KLEIN, R. O ensino de nove anos e a alfabetização na perspectiva do letramento: como formar professores para este contexto? In: KLEIN, R.; GODOY, M. A. B. (Orgs.). **Amplitude e olhares na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2015. p. 143- 155.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, J. C. S. S.; SANTOS, M. C. Libras na educação: limites e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/libras-na-educacao-limites-e-possibilidades>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

SOUZA, C. T. R. **A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa**. 2020f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2019.

SOUZA-BENTES, R.N. **A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010**: arquitetônica, memória e discurso. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue**: implicações para a prática pedagógica. RBLA, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 957-986, 2014. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>

STUMPF, M. R. A educação bilíngue de surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-451.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** Disponível em: [www.sitiodesordos.com.ar](http://www.sitiodesordos.com.ar). 2003. Acesso em 19 de abril de 2022.

SVARTHOLM, Kristina. **35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então?** Educar em Revista. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37228>

TARTUCI, D. A Educação Bilíngue e o acesso a Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço**, nº 55, 2015.

THOMA, A. da S. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete Campos de (org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre - RS: Evangraf, 2011. YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIANA, M. M. C. **Libras e Português como L2**: a escrita dos surdos nas redes sociais. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

VIEIRA, R. C. **Educação dos surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jun. de 2022. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>

ZAGO, N.. (Org.). **Itinerários de Pesquisa** – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIMMER, M. C.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **REVEL**, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_11\\_do\\_bilinguismo\\_ao\\_multilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2022.













## **ANEXOS**

## Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SISTEMA LINGÜÍSTICO DE INTERLÍNGUA EM PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES

**Pesquisador:** Eliamar Godoi

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52709421.6.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.182.295

#### Apresentação do Projeto:

O projeto no campo linguístico tem como objeto de estudo os professores e os alunos surdos em escolas bilíngues que praticam o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita (para os alunos surdos). O estudo combinará observação participante e entrevistas para compreender e descrever as práticas de ensino de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do ensino médio.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem o objetivo de analisar e descrever as práticas de ensino de leitura e escrita de professores de alunos surdos de Ensino Médio. Isso inclui refletir sobre as práticas de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

O projeto descreve o risco de identificação dos participantes e de seus dados, bem como o constrangimento que pode gerar em seu ambiente de trabalho/estudo.

##### Benefícios:

Contribuir com o processo educacional, linguístico, histórico e cultural do sistema bilíngue para surdos de língua portuguesa.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.182.296

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo aborda o processo de aprendizagem (leitura e escrita) de uma parte vulnerável dos estudantes: os surdos. O estudo busca ver a perspectiva do professor que ensina LP para os alunos surdos, e a perspectiva do aluno surdo diante do processo de aprendizagem.

=====

Em atendimentos às solicitações do CEP/UFU no Parecer Consubstanciado Número 5.107.551, de 16 de Novembro de 2021, a equipe de pesquisa apresentou as seguintes alterações:

1) O CEP/UFU solicita que a técnica de recrutamento dos participantes/responsáveis legais, a abordagem adotada e o local de abordagem sejam inseridos na seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado.

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:**

Abordagem adotada e local de abordagem: Será online, em que os participantes da pesquisa serão contactados, convidados e, após aceito o convite, serão recrutados por meio das plataformas digitais: e-mail ou WhastApp. A partir desses contatos, serão enviados via e-mail ou WhastApp aos pretensos participantes, de acordo com as atribuições da função e perfil de cada um, breve apresentação da pesquisa, sua finalidade e convite de participação. Considerando a temática pesquisada "Sistema linguístico de interlíngua em práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos em Escolas Bilíngues", em termos de perfil, apenas o professor ministrante da disciplina Língua Portuguesa para Ensino Médio e que recebe alunos surdos em sua turma é que será contactado. Bem como os alunos surdos/responsáveis legais que se enquadram no perfil da pesquisa. Apenas após o contato e o convite para participação tenha sido aceito, é que será enviado e-mail/WhastApp com um arquivo contendo o TCLE, assim como, um arquivo com as questões base da entrevista.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência atendida.

-----

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.182.296

2) O CEP/UFU solicita que a justificativa para o número de participantes - 4 alunos e 1 professor (por referência bibliográfica ou literatura da área de pesquisa ou cálculo amostral) seja inserida na seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado.

**RESPOSTA DAS PESQUISADORAS:**

Número de participantes: O número de participantes – 1 professor – justificasse pelo fato da Escola Bilingue da Região Centro Oeste, que será o local de coleta de dados, tem apenas um professor que ministra a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio. Na referida escola tem outro professor que atua no Ensino Fundamental 2, contudo não faz parte do perfil da pesquisa. E dentre os alunos – 4 alunos- estimamos contactar quatro de uma turma – 2º ano – ou dois de uma turma e dois de outra turma – 2º e 3º anos - que se encaixam no perfil adotado pela pesquisa para participarem, a fim de analisar o processo de desenvolvimento na LP escrita.

**ANÁLISE DO CEP/UFU:** Pendência atendida.

---

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios estão de acordo com as normas e foram anexados ao projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2023\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

---

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

---

**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.182.296

imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1840798.pdf	28/11/2021 00:06:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado_pendencias_CEP.pdf	28/11/2021 00:05:26	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
Outros	Pendencias_CEP.docx	28/11/2021 00:04:35	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	SEI_GDF_72157021_Declaracao_instituicao_coparticipante.pdf	20/10/2021 13:04:30	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ASSENTIMENTO_MENOR_12_a_18_anos_ajustCovid.docx	15/10/2021 23:13:59	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos_ajustCovid.doc	15/10/2021 23:13:40	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	professortcleajustadocovid.docx	15/10/2021 23:13:16	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
Outros	Modelo_questionario_Aluno.docx	14/10/2021 22:45:12	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_Aluno.docx	14/10/2021	JULIANA	Aceito

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.182.296

Outros	Roteiro_entrevistas_Aluno.docx	22:43:47	SANTANA DO VALLE	Aceito
Outros	Modelo_questionario_Professor.docx	14/10/2021 22:43:26	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_Professor.docx	14/10/2021 22:42:00	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executiva_versao_julho_2020.pdf	14/10/2021 22:16:35	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	curriculo_lattes_juliana.pdf	13/10/2021 20:29:27	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Juliana_2021.pdf	13/10/2021 20:28:27	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	curriculo_lattes_eliamar.pdf	13/10/2021 20:17:46	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO VALLE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	08/10/2021 20:07:24	JULIANA PRUDENTE SANTANA DO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por:  
**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

## Anexo B - Termo de anuência da escola

### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**Sistema Linguístico de Interlíngua em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Escolas Bilíngues**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Autorizo os(as) pesquisadores(as) **Eliamar Godoi e Juliana Prudente Santana do Valle** realizarem a(s) etapa(s) de coleta de dados, por meio de observação (participante) e de entrevista nas dependências desta instituição utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição ou mesmo ser realizada via plataformas digitais em razão do cenário atual da Pandemia - Covid 19.

---

Clissineide Rodrigues Caixeta  
<Responsável pela Instituição>

Diretora  
<Cargo que exerce>

Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga  
<Nome da Instituição>

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
<Data da Assinatura>

## Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido professora 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Sistema Linguístico de Interlíngua em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Escolas Bilíngues**”, sob a responsabilidade dos **pesquisadores Eliamar Godoi e Juliana Prudente Santana do Valle**. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar as práticas de Ensino de Língua Portuguesa para surdos de Ensino Médio matriculados em Escolas Bilíngues, que favorecem a aprendizagem de Língua Portuguesa; caracterizar as metodologias – as estratégias de ensino e avaliação. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelos pesquisadores Eliamar Godoi e Juliana Prudente Santana do Valle por meio de plataformas digitais em razão do cenário atual da Pandemia - Covid 19, que poderão ser Whatsapp ou E-mail. Aguardaremos sua decisão em relação ao aceite ou não de participar dessa pesquisa até dia 10 de outubro de 2021. **Na sua participação**, você, será submetido a questionários e/ou entrevistas. **Você, também, disponibilizará** as sequências didáticas trabalhadas e as produções escritas de seus alunos, bem como as metodologias aplicadas em sala, todo esse material será coletado de modo on-line, por meio de plataformas digitais. **As coletas de dados** são realizadas por meio das plataformas digitais, Whastapp, incluindo chamadas de vídeo, E-mail, Google Meet ou outra de melhor acesso do participante. **Destaco a** importância de você participante guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento e/ou garantindo o envio de via assinada pelos pesquisadores. Enviaremos os questionários para serem respondidos, marcaremos entrevistas de modo remoto as quais serão gravadas, solicitaremos que envie as sequências didáticas e as produções escritas dos alunos, sem que haja identificação, a fim de serem analisadas, visto que faz parte dos objetivos dessa pesquisa, as metodologias aplicadas em sala de aula, as estratégias de ensino e avaliação para o ensino do português para os alunos surdos para posterior análise. **As entrevistas**, caso necessárias, durarão cerca de 60 minutos. Serão elaborados questionários para que você participante responda, conforme nosso cronograma, serão enviados no mês de novembro e terão prazo de dois meses para serem entregues respondidos, bem como a disponibilização das produções escritas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a **sua identidade será preservada**. Com **compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV)**. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja a necessidade de seu deslocamento, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa e caso haja necessidade desse deslocamento, será acordado entre as partes, sendo que você poderá ou não aceitar esse deslocamento, do mesmo modo que, caso a entrevista tenha mais que noventa minutos de duração, haverá o fornecimento de lanche.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

**Os riscos consistem em** possíveis identificações dos participantes nos questionários que serão disponibilizados. Este risco poderá ser evitado a partir da conduta dos pesquisadores que farão de tudo para garantir o anonimato dos participantes. Os benefícios da pesquisa poderão contribuir com novas políticas públicas que visem práticas de ensino de Português para surdos e com a formação/qualificação de recursos humanos na área da Educação Bilíngue.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Eliamar Godoi (34 9 9994-4453) e Juliana Prudente Santana do Valle (64 9 8115- 9935) vinculados à Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34- 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e

para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 07 de outubro de 2021.

---

Eliamar Godoi

---

Juliana Prudente Santana do Valle

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido professora 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem”, sob a responsabilidade dos **pesquisadores Eliamar Godoi e Juliana Prudente Santana do Valle**. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar as práticas de Ensino de Língua Portuguesa para surdos matriculados em Escolas Bilíngues, que favorecem a aprendizagem de Língua Portuguesa; caracterizar as metodologias – as estratégias de ensino e avaliação. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelos pesquisadores Eliamar Godoi e Juliana Prudente Santana do Valle por meio de plataformas digitais em razão do cenário atual da Pandemia - Covid 19, que poderão ser Whatsapp ou E-mail, bem como presencial com os devidos cuidados. Aguardaremos sua decisão em relação ao aceite ou não de participar dessa pesquisa até dia 08 de junho de 2022. **Na sua participação**, você, será submetido a questionários e/ou entrevistas. **Você, também, disponibilizará** produções escritas de seus alunos bem como as metodologias aplicadas em sala, planos de ensino e atividades, todos esse material será coletado de modo on-line, por meio de plataformas digitais, como, também, presencial, caso seja possível, seguindo protocolo do Ministério da Saúde. **As coletas de dados** são realizadas por meio das plataformas digitais, Whastapp, incluindo chamadas de vídeo, E-mail, Google Meet ou outra de melhor acesso do participante, além de entrevistas e observações presenciais. **Destaco a** importância de você participante guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento e/ou garantindo o envio de via assinada pelos pesquisadores. Enviaremos os questionários para serem respondidos, marcaremos entrevistas de modo remoto e presencial as quais serão gravadas, solicitaremos que envie digitalizadas as produções escritas dos alunos, sem haja identificação, a fim de serem analisadas, visto que faz parte dos objetivos dessa pesquisa, as metodologias aplicadas em sala de aula, as estratégias de ensino e avaliação para o ensino do português para os alunos surdos para posterior análise. **As entrevistas**, caso necessárias, durarão cerca de 60 minutos. Serão elaborados questionários para que você participante responda, conforme nosso cronograma,

serão enviados no mês de maio e terão prazo de dois meses para serem entregues respondidos, bem como a disponibilização das produções escritas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a **sua identidade será preservada**. Com **compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV)**. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja a necessidade de seu deslocamento, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa e caso haja necessidade desse deslocamento, será acordado entre as partes, sendo que você poderá ou não aceitar esse deslocamento, do mesmo modo que, caso a entrevista tenha mais que noventa minutos de duração, haverá o fornecimento de lanche.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

**Os riscos consistem em** possíveis identificações dos participantes nos questionários que serão disponibilizados. Este risco poderá ser evitado a partir da conduta dos pesquisadores que farão de tudo para garantir o anonimato dos participantes. Os benefícios da pesquisa poderão contribuir com novas políticas públicas que visem práticas de ensino de Português para surdos e com a formação/qualificação de recursos humanos na área da Educação Bilíngue.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Eliamar Godoi (34 9 9994-4453) e Juliana Prudente Santana do Valle (64 9 8115- 9935) vinculados à Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34- 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para

contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 08 de junho de 2022.

---

Eliamar Godoi

---

Juliana Prudente Santana do Valle

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## Anexo E - Sequência didática

Mostraremos, a seguir, um modelo de uma sequência didática. Em alguns momentos, só apresentaremos o exemplo, pois em unidades anteriores esse tópico já foi trabalhado com mais detalhes.

### Texto motivacional

*O texto motivacional tem a intenção de despertar o aluno para o tema do texto e aproximá-lo da realidade do estudante.*

OBSERVE a charge seguinte:



Fonte: Adaptado de G1. **Vira-lata que ficou famoso depois de destruir quarto da dona ganha charges na web.** 19 jul. 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/bauru-marija/noticia/2019/07/19/vira-lata-que-ficou-famoso-depois-de-destruir-quarto-da-dona-ganha-charges-na-web.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2021.

*Roteiro de perguntas para interação dos alunos e estimular a interpretação de texto.*

Primeira imagem	Segunda imagem	Análise
<ul style="list-style-type: none"><li>- Onde o cão está deitado?</li><li>- Como está o seu olhar? É um olhar de alegria, satisfação, prazer, tristeza?</li><li>- Quem está sentado em cima do cão?</li><li>- O que essa imagem do diabo representa?</li><li>- O que significa "Caraca Chico! Acho que você exagerou. Eu disse só a almofada"?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O que você observa na segunda imagem?</li><li>- Onde o cão está deitado?</li><li>- A expressão facial do cachorro mudou?</li><li>- O que você acha que aconteceu?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quem tem animal de estimação em casa?</li><li>- Como é seu animal?</li><li>- Já fez alguma bagunça?</li><li>- As duas imagens são reais?</li></ul>

O que você entendeu da charge?

## Leitura do texto-base

*A leitura do texto-base é realizada em três momentos: leitura silenciosa, leitura com o apoio do professor (sugestão de estratégias no Módulo 2) e releitura (depois do trabalho com o vocabulário visual e da expansão vocabular)*

LEIA o texto seguinte:

Mundo cão

Algumas das raças de cachorro mais queridas do Brasil



Pug

O pug é pequenino. É um excelente cão de companhia. Mas saiba que ele é bem carente e nunca desgruda do dono. Além disso, o cão pode ter a respiração barulhenta, devido ao focinho achatado. Isso impede agito e exercícios intensos. Outro cuidado importante: pugs amam comer e têm tendência à obesidade.



Shih-tzu

Eles sempre foram bons cães de companhia. Os nobres chineses os usavam para esquentar os pés.



Bulldog

Há dois tipos de buldogues. O buldogue inglês tem uma cara de mau, mas se tornou um bichinho muito amável. É que esses mascotes costumam ter pouco fôlego, em razão do focinho curto. Já o buldogue francês é mais ativo. Gosta de brincar e de correr.



Basset

O orelhudo basset é ótimo de faro. Ele é usado para caçar presas de pequeno porte, como lebres e coelhos. O basset é afetuoso, carinhoso e companheiro, além de inteligente.



Schanauzer

O Bigodão é a marca desse mascote. Esperto e apegado ao dono. O schanuzer costuma ser alegre e, por vezes meio temperamental. É considerado um cão de alerta. Se não simpatiza com um convidado ou outro animal, o barbudinho deixará isso bem claro. Não à toa, os alemães apelidaram o schnauzer de “vovô ranzinza”. Por ser impetuoso, é considerado um cão de alerta. O Schnauzer miniatura tem como marca registrada suas grossas sobrançelas e um bigode avantajado, além de um ótimo instinto caçador e porte atlético. Esse é um cãozinho que adora realizar exercícios na companhia do tutor e está sempre preparado para defende-lo.



Poodle

Não quer a casa cheia de pelos? Eis uma das raças que menos os solta. A exigência de escovação é diária e só para impedir a formação de nós entre os cachinhos do poodle. É o segundo cão mais inteligente do mundo, atrás apenas do border collie. Ele é dócil, obediente e simpático.



Labrador

O labrador é ativo, adora correr e brincar. Vai bem como cão-guia e também ajuda em resgates. O olfato lhe permite encontrar vítimas de avalanches enterradas em até 6m de neve.



Border Colie

É a raça mais inteligente de todas. É um dos cachorros mais aptos ao adestramento.



Vira-lata

O vira-lata é uma paixão nacional. Ele aparece como pet favorito dos brasileiros em diferentes pesquisas. O vira-lata dá menos despesas do que os cães de raça e tem uma grande capacidade de adaptação.



Esses cães são utilizados em terapias e também com guias para cegos e cadeirantes. Não é indicado para guarda. O Golden é bem ativo.

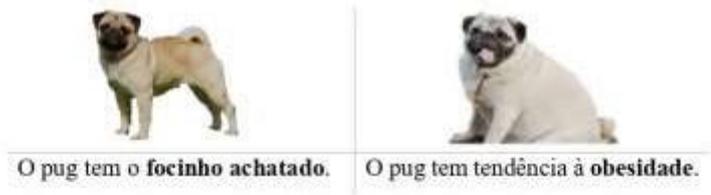
Fonte: Adaptado de: SUPER INTERESSANTE. As 20 raças de cachorro mais queridas do Brasil. 4 out. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/as-20-racas-de-cachorro-mais-queridas-do-brasil/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Fonte: Adaptado de: GUIA DE RAÇAS SCHNAUZER MINIATURA. Disponível em: <https://www.petz.com.br/cachorro/racas/schnauzer-miniatura/>. Acesso em :27 mar.2021.

Vocabulário visual

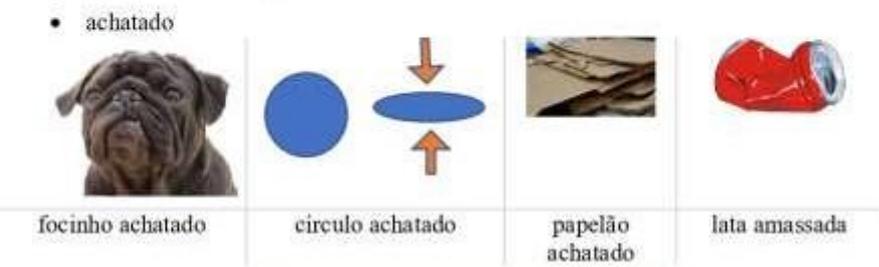
Ver mais detalhes na Unidade 3.

Ex.:



Expansão vocabular

Ver mais detalhes na Unidade 3.



Atividade de expansão

Nesse tipo de atividade, o objetivo é trabalhar o significado das palavras ou termos retirados do texto (ver Unidade 2).

### Compreensão de texto

O objetivo desse tipo de atividade é perceber se o aluno compreendeu o texto. Podemos fazer perguntas objetivas, subjetivas, de relacionar...

Ex.:

ESCREVA (C) para certo nas frases corretas e (E) para errado nas frases erradas, de acordo com o texto.

- a. ( ) Os shih-tzu não são bons cães de caça.
- b. ( ) O cão chamado basset é orelhudo.
- c. ( ) O labrador é a raça que solta menos pelo.
- d. ( ) O labrador é ativo, adora correr e brincar.
- e. ( ) O buldogue é uma paixão nacional.

### Expansão gramatical

O foco dessa unidade é trabalhar o grau comparativo de igualdade. Nesse primeiro momento, fazemos uma revisão rápida sobre adjetivos. Trabalhamos com os adjetivos presentes no texto e separamos as características físicas e psicológicas.

1- Atividade (modelo):

De acordo com o texto, ESCREVA as características do cão Schnauzer nas linhas a seguir:



Nesse segundo momento, depois de realizada a revisão do conteúdo. É o momento de aprofundar na competência gramatical.

Vamos aprender um pouquinho mais?



Ana é alta.



Comparativo  
de  
superioridade

Maria é **mais**  
alta (do) que  
Pedro.



Comparativo  
de  
inferioridade

Luiz é **menos**  
alto (do) que  
Andrea



Comparativo  
de  
igualdade

Ana é tão alta **quanto**  
Marcos.

*A expansão gramatical consiste em trabalhar com exemplos apresentados no texto-base e que tenham um viés gramatical.*

Ex.:

O poodle é o segundo cão **mais** inteligente **do** mundo.

O vira-lata dá **menos** despesas **do que** os cães de raça.

Exemplo de atividade:

COMPLETE as lacunas das frases seguintes de acordo com o texto.

mais ... do (que)    menos ... do (que)    tanto(s) ... quanto    tão... quanto    tão ... como

- O pug é \_\_\_\_\_ carinhoso \_\_\_\_\_ buldogue.
- O vira-lata é \_\_\_\_\_ inteligente \_\_\_\_\_ border collie.
- O schnauzer é \_\_\_\_\_ despesas \_\_\_\_\_ cães de raça.
- O vira-lata tem \_\_\_\_\_ capacidade de adaptação \_\_\_\_\_ que shih-tzu.

Língua aplicada ao uso.

*O objetivo de trabalhar com a língua em uso é oportunizar ao aluno surdo uma imersão linguística e cultural na Língua Portuguesa. Uma vez que a inserção de provérbios, expressões linguísticas, piadas e metáforas no ensino de uma segunda língua favorece o processo de ensino aprendizagem e além disso, potencializa o conhecimento cultural.*

Nesta atividade, escolhemos trabalhar com o tema "cães" e, por isso, resolvemos lidar com as expressões linguísticas relacionadas ao campo semântico dos cães. Essa sequência didática foi elaborada para alunos do 6º ano e é o primeiro contato formal que eles têm com esse conteúdo. Então, trabalhamos de uma forma lúdica, a qual chamamos de desconstrução da expressão linguística. É mostrada ao aluno a expressão idiomática e

discutido com ele o que está escrito. Nesse momento, não apresentamos o sentido metafórico da expressão, mas várias imagens que representam as expressões idiomáticas e pedimos que o aluno faça associações. Após, escolhemos as que eles mais gostaram e, então, o sentido conotativo da expressão.

1º Expressões escolhidas com a palavra cão

- 1- Cão chupando manga
- 2- Matando cachorro a grito.
- 3- Briga de cão e gato.

2º - Desconstrução da expressão idiomática.

- 1- Cão chupando manga.



- 2- Mantando cachorro a grito.



- 3- Brigar como cão e gato.



3º Explicação das expressões idiomáticas pelo professor

4º Atividade de reconhecimento do sentido real e sentido figurado.

CLASSIFIQUE o significado da expressão como sendo o sentido real (R) e o sentido figurado (F)

- 1- Cão chupando manga
- a- ( ) Uma coisa feia

b- ( ) Cachorro brigando

2- Brigar como cão e gato

a- ( ) Pessoas brigando.

b- ( ) Animais brigando.

3- Matando cachorro a grito

a- ( ) Uma pessoa gritando com o cachorro.

b- ( ) Uma situação difícil de resolver.

Video sobre o tema e/ ou sugestão de livros sobre o tema. (opcional)

Nessa etapa, sugerimos vídeo(s) e ou livros que tratam do tema para que aumente o conhecimento do nosso aluno e ele adquira vocabulário e repertório socio cultural. Apresentamos o filme "A caminho de casa" de Charles Martin Smith com Ashley Judd, Jonah Hauer-King, Edward James Olmos, Alexandra Shipp. O segundo passo é debater sobre o filme.

### Texto complementar

*Todos os textos trabalhados em uma sequência didática devem ter o mesmo tema, mas não é necessário o mesmo gênero e tipo textuais. É mais interessante que os textos pertençam a diferentes tipos e gêneros. O último texto deve ser do mesmo tipo textual proposto para o aluno ou um que ofereça pistas para que o aluno construa o seu próprio texto.*

LEIA o texto a seguir:

Shopping do Lago Sul faz feira de adoção de pets no fim de semana

Pier Pet começa na sexta-feira (11) e vai até domingo (13). Além da adoção responsável, o evento reúne feira, palestras e desfiles com temas de Natal. Começa nesta sexta-feira (11), e vai até domingo (13), a segunda edição do Pier Pet – a feira de adoção de animais do Pier 21, no Lago Sul, em Brasília. O evento vai das 10h às 22h e a entrada é gratuita. A feira vai reunir cães e gatos, filhotes e adultos, que poderão ser adotados por pessoas que possam dar um novo lar para os animais. O evento é organizado pelo abrigo Fauna e Flora, que resgata, cuida e promove a adoção responsável de animais, juntamente com a Patanatampa e a Plante Sementes.

Fonte: Adaptado de G1. **Shopping do Lago Sul faz feira de adoção de pets no fim de semana.** 11 dez. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/atuGP](http://encurtador.com.br/atuGP). Acesso em: 27 mar. 2021.

- 1- Qual o assunto do texto? \_\_\_\_\_
- 2- Onde será o evento? \_\_\_\_\_
- 3- Quais os dias do evento? \_\_\_\_\_
- 4- Quem está organizando o evento? \_\_\_\_\_
- 5- Quais os requisitos para adotar os filhotes de animais? \_\_\_\_\_

OBSERVE

Modelo de panfleto



Fonte: BEM-ESTAR PET. **Upac promoverá feira de adoção de animais.** 7 mar. 2013. Disponível em: [encurtador.com.br/cxD49](http://encurtador.com.br/cxD49). Acesso em: 22 abr. 2021.

CRIE um panfleto divulgando um evento de adoção de animais. **ESCREVA** os dados principais: LOCAL, DIA, HORA e um texto motivando a adoção. Use sua criatividade!!!!!! Use aplicativos para montagem de fotos ou use recortes de revistas para montar o visual do seu panfleto.

Sugestão de aplicativo para baixar no celular:  
<https://baixaraplicativo.com/canva/download/>

Sugestão de aplicativo para baixar no notebook:  
[https://www.canva.com/pt\\_br/baixar/windows/](https://www.canva.com/pt_br/baixar/windows/)

Enfim, apresentamos uma sequência didática completa.

### 3 - CURIOSIDADE

---

A professora Elidéa Bernardino apresenta as estratégias que os alunos e os professores surdos utilizaram durante o processo de aquisição da habilidade da leitura.



Disponível em: <https://youtu.be/AuZEypiCd7A>

### 4 – CONHECENDO CONCEITOS

---

Sequência didática: termo usado na área educacional para designar uma série de atividades organizadas e articuladas que visam abordar determinado conteúdo.

### 5 – TROCANDO EM MIÚDOS

---

Durante a elaboração de uma sequência didática, devem ser observados alguns fatores que podem prejudicar o bom andamento da sua aplicação em sala de aula. A seleção de textos deve ser bem criteriosa levando em consideração a série/idade escolar do aluno surdo, os gêneros/tipos textuais e a estrutura sintática do texto. É imprescindível oferecer sempre um input suficiente para o aluno produzir um texto e trabalhar sempre com o uso real da língua. O foco na estrutura gramatical não deve ser maior do que o conteúdo comunicado e a expansão gramatical deve estar vinculada ao texto, e não se deve trabalhar todo o conteúdo em uma só sequência didática.

### 6 - EXERCITANDO

---

Durante esta unidade, foram apresentadas diversas possibilidades de produção de material didático. Tentamos aproximar o máximo possível da realidade de sala de aula. Todas as sugestões de material didático deste módulo foram realizadas com alunos surdos nas aulas de PLSL. Agora, chegou sua vez. Vamos produzir uma sequência didática?

Com base na proposta apresentada, escolha um texto que proponha uma sequência didática para uma unidade de ensino do PLSL.

Critérios para a produção de uma sequência didática:



- ✓ seguir os passos sugeridos para a criação de uma sequência didática.

## 7 – APROFUNDANDO O CONHECIMENTO

---

O site a seguir foi criado pela professora Dra. Janáina de Aquino Ferraz. Nele, é possível encontrar algumas propostas de sequências didáticas elaboradas por estudantes da UnB para o ensino de português como segunda língua.



## 8 – ATIVIDADE COM VÍDEO

---

O link do vídeo a seguir é o recorte da mesa-redonda intitulada *O currículo de PSLs no contexto da diversidade*, realizada no I Congresso Internacional de Português como segunda língua para Surdos, no período de 09/11/2020 a 14/11/2020.



A professora Elizandra Basto nos exemplifica como fazer uma sequência didática. Esse vídeo vai ajudá-lo na confecção da atividade final desta unidade e deste módulo.

Disponível em: <https://youtu.be/A6i6d4660Us>

## REFERÊNCIAS

---

BEM-ESTAR PET. **Upac promoverá feira de adoção de animais**. 7 mar. 2013. Disponível em: <http://blogs.diariodonordeste.com.br/bemestarpet/geral/upac-promovera-feira-de-adocao-de-animais/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. 2003. 431 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista,

## **APÊNDICES**

## Apêndice A - Roteiro de entrevista com a professora 1

### QUESTÕES NORTEADORAS

- 1- Qual sua formação?
- 2- Há quanto tempo trabalha em Escola Bilíngue para Surdos?
- 3- Quais práticas de ensino são significativas, em sua concepção, para a aquisição da LP pelos alunos surdos?
- 4- Como você pensa que deva ser ensinado Língua Portuguesa para surdos?
- 5- Quais as práticas de leitura e escrita são realizadas e o que essas práticas têm de diferente das dos alunos ouvintes?

## **Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora 1**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSOR DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS**

#### **PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

Responsável pela pesquisa: Juliana Prudente Santana do Valle Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi

Identificação:

- 1 – Como você desenvolve a pedagogia visual com os alunos surdos? Dê exemplos?
- 2 – Você percebe diferença entre as aulas em que faz uso da pedagogia visual e das aulas que não faz? Quais seriam essas diferenças, relate.
- 3 - Como foi a participação dos alunos na sequência didática que você desenvolveu? 4 – Como você avalia a sequência didática?
- 5 - Como é a rotina de suas aulas?
- 6- Como são realizadas as instruções das atividades de LP?
- 7 - Como é o desenvolvimento dos alunos surdos em LP? E como é o processo de avaliação desse desenvolvimento?
- 8- Quais as principais dificuldades que você observa nos alunos?
- 9- Descreva as práticas de leitura e escrita que você realiza com seus alunos
- 10- Você colocou em um dos comentários sobre mapas conceituais, como os desenvolve em seus planejamentos e aplicações em sala de aula?

## Apêndice C - Roteiro de entrevista com a professora 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSOR DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

#### PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Responsável pela pesquisa: Juliana Prudente Santana do Valle Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi

#### **1 - Identificação:**

Sexo: Feminino

Domínio da Libras: ( X ) Fluente ( ) Intermediário ( ) Não- Fluente

#### **QUESTÕES NORTEADORAS**

- 1- Qual sua formação?
- 2- Há quanto tempo trabalha em Escola Bilíngue para Surdos?
- 3- Quais práticas de ensino são significativas, em sua concepção, para a aquisição da LP pelos alunos surdos?
- 4- Como você pensa que deva ser ensinado Língua Portuguesa para surdos?
- 5- Quais as práticas de leitura e escrita são realizadas e o que essas práticas têm de diferente das dos alunos ouvintes?
- 6- Como você planeja suas aulas de LP para Surdos? Aulas expositivas, de fixação, desenvolvimento do vocabulário.

- 7- Quais as maiores dificuldades você percebe que os alunos quando entram nas séries finais apresentam em relação à LP?
- 8- Qual o nível de fluência em Libras seus alunos tem? Influencia no aprendizado da Língua Portuguesa? Em quais aspectos?
- 9- Quais recursos visuais você utiliza e quais demonstram serem mais efetivos? 10- Como você avalia as produções escritas de seus alunos, a aprendizagem?
- 11- Qual a importância da LP para o surdo, em seu ponto de vista?
- 12- No seu ponto de vista, qual o conceito de LP para surdos? Qual metodologia você utiliza para ensinar LP para surdos?