



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente**

ROBERTO ANTONIO ALVES

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
(L2) PARA ESTUDANTES SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO
ESPECIALIZADA**



PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2022

ROBERTO ANTONIO ALVES

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
(L2) PARA ESTUDANTES SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO
ESPECIALIZADA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp/Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

A474e

ALVES, ROBERTO ANTONIO

O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos em uma Instituição Especializada / ROBERTO ANTONIO ALVES. -- Presidente Prudente, 2022
322 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Libras. 2. Língua Portuguesa para Surdos. 3. Leitura e escrita dos Surdos. 4. Método de ensino e aprendizagem. 5. Políticas Públicas Educacionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

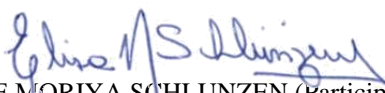
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos em uma Instituição Especializada

AUTOR: ROBERTO ANTONIO ALVES

ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE



Profa. Dra. ANGÉLICA TEREZINHA CARMO RODRIGUES (Participação Virtual)
Departamento de Linguística / UNESP/Câmpus de Araraquara



Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual)
UNIFESP



Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (Participação Virtual)
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista



Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2022

Dedico este trabalho a

Dedico a Deus. Obrigado meu Deus! Ao Senhor toda honra e toda glória!

À minha esposa Helaine, aos meus filhos Caroline e Thiago, aos meus netos Pedro, Rodrigo e Lorenzo, pelo apoio, o amor incondicional e o carinho sem medida.

À toda minha família, em especial aos meus pais Rosa e Anésio (*in memoriam*).

À minha orientadora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, por ter aceitado esse desafio.

Aos professores que não mediram esforços para o aprendizado na pesquisa.

À minha amiga Eliane Maria Cher Vambomel, que sempre acreditou no meu potencial e sempre esteve disposta a ajudar nesta empreitada.

Aos amigos e companheiros do doutorado que comungaram e ajudaram a vencer os desafios para alcançar este objetivo.

Aos professores, parentes, amigos e a toda comunidade Surda, que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

A vocês, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Jesus Cristo e à Nossa Senhora da Aparecida por ter me ajudado nessa caminhada, por ter me dado saúde, paz de espírito quando precisava e fé de que tudo ia dar certo.

Aos meus pais, Anésio (*in memorian*) e Rosa, pela vida, pelo amor e pelas oportunidades que me proporcionaram. Por terem me ensinado a seguir com retidão os caminhos da vida e a persistir sempre.

À minha esposa Helaine, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, principalmente, por ter sido paciente e uma grande companheira. Pela leveza e segurança que me transmitia nos instantes de aflição, por vibrar comigo a cada conquista.

Aos meus filhos, Caroline e Thiago, aos meus netos Pedro, Rodrigo e Lorenzo pela compreensão dos dias corridos, pelo amor que transborda, pela alegria de viver.

Às minhas irmãs, Rosa Maria e Margareth (*in memorian*), aos meus sobrinhos, Fernanda, Gustavo, Homero, Gabriel e Maria Eduarda, aos meus sobrinhos-netos, Manuela e Eduardo, que sempre me apoiaram e torceram por minhas conquistas.

Aos demais familiares, pelas palavras e sentimentos de incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, minha eterna admiração e gratidão, pela amizade que tanto prezo e por me conduzir em mais esta jornada contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Às Professoras Dr.^a Angélica Terezinha Carmo Rodrigues, Dr.^a Cícera Aparecida Lima Malheiro, Dr.^a Danielle Aparecida do Nascimento e Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias por aceitarem, tão gentilmente, o convite para compor a banca examinadora desta tese.

Aos Professores Dra. Luci Pastor Manzoli, Dra. Érica Aparecida Garrutti, Dr. Márcio Hollosi, Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto que, prontamente, demonstraram disponibilidade em participar como membros suplentes da minha banca.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente pela oportunidade de realizar o curso de doutorado.

Aos Professores da Pós-Graduação, Dr.^a Rosiane de Fátima Ponce, Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Dr. Klaus Schlünzen Junior pelo respeito e consideração nas disciplinas cursadas.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Ivonete, Cinthia, Aline, Lincoln e outros, com quem em muitos momentos compartilhei as angústias e expectativas do doutorado.

Aos amigos do doutorado, do trabalho e de meu convívio diário, pela motivação e incentivos recebidos do decorrer dos anos de estudo.

Às intérpretes de Língua de Sinais, Luzinete e Vanessa, pela disponibilidade e colaboração nas disciplinas do doutorado, que tornaram possível a acessibilidade na defesa deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial (GEPEB), pelas interlocuções decisivas à reflexão intelectual.

À Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) e à Diretoria da Instituição Especializada, por apoiarem a realização da pesquisa.

Aos estudantes Surdos e professoras participantes pela inestimável contribuição.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em especial ao Diretor do DIRGRAD-LD, Professor Dr. Walmir Eno Pottker e ao Diretor do DIRPPG-LD, Professor Edson Fontes de Oliveira, pelo apoio quando precisei me ausentar para cursar as disciplinas do curso de Doutorado.

À Eliane Maria Cher Vambommel pela amizade, atenção, revisão do texto e sugestões.

À Ana Cristina Cardoso Coimbra por ter me auxiliado na elaboração do protocolo de pesquisa e acompanhamento todo trâmite de análise em relação à Plataforma Brasil.

À Professora Thalita Vanzo, pela correção da Língua Portuguesa.

À Natália Lopes pela tradução do resumo. E à Luiza Strapazzon, pela formatação do trabalho.

À Comunidade Surda, pela aprendizagem e por me ensinar a conviver com Língua de Sinais e sua cultura. Isto me ajudou a encontrar a minha identidade Surda e pude crescer com autoestima, sendo otimista e confiante para seguir adiante na vida.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha gratidão.

Aos meus pets, Woody e Cherry por trazerem a paz, a calma e leveza a minha vida.

O meu obrigado a todos.

Com a descoberta de minha língua, encontrei a grande chave que me abre a grande porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos Surdos, e também o mundo dos ouvintes. [...] Tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo. Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta. [...] Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é Surdo a nada deste duplo mundo. O Surdo tem uma qualidade de vida. Uma adaptação a essa vida. Ele desabrochou com a Língua de Sinais. Consegue falar, escrever, criar conceitos com a ajuda de duas línguas diferentes. (LABORIT, 1994, p. 205).

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ESTUDANTES SURDOS EM UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA

RESUMO

O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, representam a visibilidade nas práticas pedagógicas que foram aplicadas por cinco professoras (quatro ouvintes e uma surda) em uma Instituição Especializada na região norte do estado do Paraná. A pesquisa foi realizada devido ao fato de que a maioria dos estudantes Surdos chegam à fase adulta com dificuldades na leitura e escrita da LP, sendo assim considerados equivocadamente com atraso cognitivo. Dessa forma, os questionamentos tiveram como foco como o ensino da leitura e escrita em Português como L2 para a pessoa Surda, usando a Libras como primeira língua (L1), em uma educação bilíngue. A dificuldade de aquisição da língua escrita pelo estudante Surdo foi o que impulsionou a presente pesquisa, direcionada ao ensino de LP como uma L2, na modalidade escrita. O objetivo geral foi analisar e descrever metodologias didáticas que foram utilizadas no período de ensino e diretamente relacionadas à leitura, escrita e compreensão da LP, na modalidade escrita, aplicadas para os estudantes Surdos participantes da pesquisa, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola estadual especial para Surdos como Instituição Especializada na proposta bilíngue. A metodologia idealizada foi qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, sendo a coleta de dados realizada por meio de observações de didáticas de ensino. O estudo investigou, teórica e empiricamente, as ações pedagógicas usadas por cinco professoras que lecionam para dezenove estudantes Surdos (com diferentes tipos de surdez), do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Neste sentido, buscou-se identificar possíveis lacunas e soluções, fruto das observações, por meio de suportes tecnológicos, desenvolvimento de integração e de criação/produção de materiais didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Além disso, contemplou-se o aprofundamento da construção de saberes relacionados à composição da escrita e à produção textual dos estudantes Surdos. A análise dos resultados deu-se por meio da triangulação de dados obtidos no decorrer da investigação, envolvendo levantamentos bibliográficos, uma abordagem exploratória (sondagens e observações em sala de aula durante as aulas de LP), entrevista semiestruturada e em Libras com as professoras por meio de registros em vídeos e anotações por transcrição das falas para a LP escrita. Todos os dados foram analisados e categorizados qualitativamente e interpretados a partir de unidades de conteúdo e de registros, que permitiram algumas reflexões acerca da disciplina de LP para estudantes Surdos. Com esse estudo, percebeu-se o quão ainda é necessário rever as estratégias e metodologias de ensino de LP como L2, haja visto que, mesmo que possa favorecer os mesmos, a proposta vislumbrada para tal e a maneira como está sendo estabelecida no currículo escolar ainda não atingiu os objetivos propostos. Podemos ressaltar que mesmo que promova adaptações, ainda existem muitos aspectos que devem ser superados, para que os estudantes Surdos se socializem com os seus pares na sala de aula. Nesse intuito, é fundamental promover o ensino de LP para estudantes Surdos e garantir que os mesmos participem do contexto social, reconhecendo-o como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, posto que estes precisam do conhecimento da Libras e da LP para poder interagir em sociedade e ter o seu papel no ambiente social. Portanto, as discussões são essenciais para referenciar as práticas desenvolvidas pelo professor e pela instituição no desenvolvimento de tais estudantes Surdos. A didática, quando bem aplicada metodologicamente, poderá trazer a LP como L2, com um aprendizado significativo, promovendo assim, a participação do estudante Surdo com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Palavras-chave: Libras; Língua Portuguesa para Surdos; Leitura e escrita dos Surdos; Método de ensino e aprendizagem; Políticas Públicas Educacionais.

THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE (L2) FOR DEAF STUDENTS IN A SPECIALIZED INSTITUTION

ABSTRACT

The teaching and learning of Portuguese language (LP) as a second language (L2) for Deaf students represent the visibility in the pedagogical practices that were applied by five teachers (four hearing and one Deaf) in a specialized institution in the north of the state of Paraná. The research was conducted because the majority of Deaf students reach adult age with difficulties in reading and writing in LP, being wrongly considered with cognitive delay. Therefore, the questions were focused on how the teaching of reading and writing in Portuguese as L2 for the Deaf person, using Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) in bilingual education. The difficulty in the acquisition of written language by the Deaf student moved the present research targeted to the teaching of LP as L2 on written modality. The general aim was to analyze and describe methodologies that were used during the period of teaching and directly related to reading, writing, and comprehension of LP on written modality applied to Deaf students participants of the research inserted on the early series of basic education in a public school specialized for the Deaf as an institution on the bilingual proposal. The methodology idealized was qualitative with exploratory-descriptive character, and the data collection was realized by daily didactical teaching observation. The study investigated theoretically and empirically the pedagogical actions used by five teachers that teach nineteen Deaf students (with different types of deafness) from the first to the fifth year of elementary school. In this sense, identified possible gaps, resulting from observations, through technological support, will develop the integration of the creation/production of teaching materials that can assist in the development of skills and competencies guided by the Common National Curriculum Base (BNCC) and the Curriculum of the Paraná State Network (CREP). Besides that, there was a deepening of the knowledge construction related to the composition of written production of Deaf students. The analysis of the results was made by data triangulation obtained during an investigation involving a bibliographic search, an exploratory approach (survey and observation in class during PL classes) semi-structured recorded interview in Libras with the teachers, and annotation by transcription of the speech for written LP. The data were analyzed and categorized and qualitatively and interpreted from the unit contents and registers that allowed some reflections about the PL subject for Deaf students. This study made it possible to realize how it is still important to review strategies and methodology of teaching LP as L2, considering that even if it can favor them, the proposal aimed the way it is established on the school curriculum did not achieve the proposed goals. It is possible to emphasize that even if adaptations are promoted, there are still many aspects that should be overcome so that Deaf students can socialize with their pairs in the classroom. To that end, it is fundamental to promote LP teaching for Deaf students and guarantee that they participate in the social context, acknowledge them as the mean of identities development of their users and the community they belong to because they need to know Libras and LP to interact in society and have their role on the social environment. Therefore, the discussion is essential to refer to the developed practices by the teacher and the institution on the development of these Deaf students. The didactic, when well methodologically replicated, can bring to LP and L2 significant learning, promoting the participation of the Deaf student with autonomy and protagonism in social life.

Keywords: Libras; Portuguese Language for the Deaf; Reading and writing for the Deaf; Teaching and learning method; Public Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Primeira publicação da edição do livro “Linguagem das Mãos”..... | 28 |
| Figura 2 - Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais | 119 |
| Figura 3 - Sinal de “VER” e de “SÉRIO” na Libras | 124 |
| Figura 4 - Principais áreas de locação dos sinais em Libras | 125 |
| Figura 5 - Sinais da Libras que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação | 126 |
| Figura 6 - Sinal de “CADEIRA” e de “SENTAR” na Libras | 127 |
| Figura 7 - Item 10 do Quadro 2 da Configuração de mãos em Libras | 128 |
| Figura 8 - Sinal de “VÍDEO” e de “TRABALHAR” na Libras | 128 |
| Figura 9 - Orientações de mão (O) | 129 |
| Figura 10 – TRISTE | 131 |
| Figura 11 – SORRIDENTE..... | 131 |
| Figura 12 - TÍMIDO | 131 |
| Figura 13 – ZANGADO | 131 |
| Figura 14 – IMAGINATIVO | 131 |
| Figura 15 – PENSATIVO | 131 |
| Figura 16 – SILÊNCIO | 132 |
| Figura 17 – QUIETO..... | 132 |
| Figura 18 - IGREJA [CASA ^ CRUZ]..... | 137 |
| Figura 19 - ESCOLA [CASA ^ ESTUDO]..... | 137 |
| Figura 20 - FRUTAS [MAÇÃ ^ DIVERSOS]..... | 138 |
| Figura 21 - ANIMAIS [LEÃO ^ DIVERSOS] | 138 |
| Figura 22 - CEMITÉRIO [MORTE ^ CRUZ] | 139 |
| Figura 23 - MENINO [HOMEM ^ PEQUEN@] | 140 |
| Figura 24 - MENINA [MULHER ^ PEQUEN@] | 140 |
| Figura 25 - HOMEM GOSTAR TOMAR-CAFÉ (SVO) | 143 |
| Figura 26 - HOMEM IR SUPERMERCADO (SVO)..... | 143 |
| Figura 27 - Marca de tópico: elevação das sobrancelhas | 144 |
| Figura 28 - BOLA MENINO CHUTAR | 144 |
| Figura 29 - EU IR SÃO PAULO IR..... | 145 |
| Figura 30 – JOÃO LER MONTEIRO LOBATO..... | 145 |
| Figura 31 - NÃO, [MACHADO DE ASSIS] foco JOÃO LER | 146 |
| Figura 32 - Marcação não manual de foco contrastivo | 146 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 33 - Marcação não manual interrogativo QU..... | 147 |
| Figura 34 - [QUEM VENDER CASA]qu | 147 |
| Figura 35 - [QUEM VENDER CASA QUEM]qu | 148 |
| Figura 36 - Marcação não manual de negação | 148 |
| Figura 37 - EU VER-NÃO JOÃO..... | 149 |
| Figura 38 - EU PENSAR ELE-JOÃO SAIR [direção do olhar] | 150 |
| Figura 39 - Resultado da atividade de VQR 7a. série | 160 |
| Figura 40 - Visualização da capa do Livro didático e do CD-ROM em Libras para o ensino de português para Surdos | 177 |
| Figura 41 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores..... | 178 |
| Figura 42 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores..... | 178 |
| Figura 43 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores..... | 179 |
| Figura 44 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo..... | 179 |
| Figura 45 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo..... | 180 |
| Figura 46 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo..... | 180 |
| Figura 47 - Visualização da capa do Livro Didático | 181 |
| Figura 48 - Visualização da capa do Livro Didático | 181 |
| Figura 49 - Visualização da capa do MD de PL2 para Surdos..... | 183 |
| Figura 50 - Cartaz dos animais | 189 |
| Figura 51 - Resultado da atividade da E11A..... | 190 |
| Figura 52 - Resultado da atividade da E11A..... | 191 |
| Figura 53 - Jogo de memória do alfabeto letrado e manual em Libras | 194 |
| Figura 54 - Jogo de memória do alfabeto em Libras..... | 195 |
| Figura 55 - Cartaz do alfabeto letrado e manual | 196 |
| Figura 56 - Resultado da atividade do E22A..... | 198 |
| Figura 57 - Resultado da atividade do E13A..... | 203 |
| Figura 58 - Resultado das atividades do E13A | 205 |
| Figura 59 - Resultado da atividade do E13A..... | 208 |
| Figura 60 - Resultado das atividades E14A | 209 |
| Figura 61 - Resultado da atividade da E14A (1) | 214 |
| Figura 62 - Resultado da atividade da E14A (2) | 214 |

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 63 - Resultado da atividade da E14A..... | 216 |
| Figura 64 - Resultado da atividade do E15A..... | 220 |
| Figura 65 - Transcrição dos textos da atividade do E15A..... | 220 |
| Figura 66 - Sinal – “DENTRO” | 221 |
| Figura 67 - Resultado da atividade do E15A..... | 224 |
| Figura 68 - Resultado da atividade do E25A..... | 224 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores | 52 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Pesquisas selecionadas de acordo com a linha de pesquisa | 53 |
| Quadro 2 - Perfil dos professores participantes | 78 |
| Quadro 3 - Descrição do perfil dos participantes | 79 |
| Quadro 4 - Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos..... | 104 |
| Quadro 5 - Parâmetros fonológicos da Libras | 121 |
| Quadro 6 - As 46 configurações de mãos em Libras..... | 122 |
| Quadro 7 - Conjunto de configurações de mãos (CM) da Libras..... | 123 |
| Quadro 8 - Datas, série e conteúdos dos encontros | 188 |
| Quadro 9 - Unidades de registros para a UC1 | 226 |
| Quadro 10 - Unidades de registros para a UC2 | 226 |
| Quadro 11 - Unidades de registros para a UC3 | 226 |
| Quadro 12 - Unidades de registros para a UC4 | 227 |
| Quadro 13 - Unidades de registros para a UC5 | 227 |
| Quadro 14 - Unidades de registros para a UC6 | 227 |
| Quadro 15 - Unidades de registros para a UC7 | 228 |
| Quadro 16 - Unidades de registros para a UC8 | 228 |
| Quadro 17 - Unidades de registros para a UC9 | 229 |
| Quadro 18 - Unidades de registros para a UC10 | 229 |
| Quadro 19 - Unidades de registros para a UC11 | 229 |
| Quadro 20 - Unidades de registros para a UC12 | 230 |
| Quadro 21 - Unidade de contexto 1 (UC1) – Realidade linguística, registros e exemplos . | 231 |
| Quadro 22 - Unidade de contexto 2 (UC2) – Comunicação em Libras, onde e como aprendeu, registros e exemplos | 235 |
| Quadro 23 - Unidade de contexto 3 (UC3) – A utilização da Libras na sala de aula facilitadora ao ensino e aprendizagem do estudante Surdo, registros e exemplos | 239 |
| Quadro 24 - Unidade de contexto 4 (UC4) – O entendimento do professor sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula registros e exemplos | 241 |
| Quadro 25 - Unidade de contexto 5 (UC5) – A realidade dessa instituição, o professor possui conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo, registros e exemplos | 245 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 26 - Unidade de contexto 6 (UC6) – A realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos, registros e exemplos..... | 249 |
| Quadro 27 - Unidade de contexto 7 (UC7) – A realização, nesta instituição, em equipe de planejamentos possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos, registros e exemplos | 253 |
| Quadro 28 - Unidade de contexto 8 (UC8) – A relação importante no uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula, registros e exemplos | 256 |
| Quadro 29 - Unidade de contexto 9 (UC9) – A relação importante da língua portuguesa na vida do estudante surdo, registros e exemplos | 259 |
| Quadro 30 - Unidade de contexto 10 (UC10) – O plano de ensino é da instituição ou é do professor, registros e exemplos | 262 |
| Quadro 31 - Unidade de contexto 11 (UC11) – O tipo de metodologia de ensino do professor para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo, registros e exemplos | 265 |
| Quadro 32 - A concordância sobre o método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança para melhoria, registros e exemplos..... | 268 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ALESP | Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação |
| ASL | Associação dos Surdos de Londrina |
| ASL | Língua de Sinais Americana |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAEE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CBS | Confederação Brasileira de Surdos |
| CCS | Construcionista, Contextualizada e Significativa |
| CD-ROM | <i>Compact Disc Read-Only Memory</i> (Disco Compacto de Memória apenas de Leitura) |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CESEC | Centro de Processamento de Dados e Comunicação |
| CESULON | Centro de Estudos Superiores de Londrina |
| CM | Configuração de Mão |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONADE | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| COPEL | Companhia Paranaense de Energia |
| COVID-19 | Coronavírus |
| CP | Conselho Pleno |
| CREP | Currículo da Rede Estadual Paranaense |
| DCE | Diretrizes Curriculares Estaduais |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica |
| DIPEBS | Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos |
| DIRGRAD-LD | Diretoria de Graduação e Educação Profissional – Campus Londrina |
| DIRPPG-LD | Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Campus Londrina |

| | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DP | Dependência |
| EAD | Educação à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EFC | Expressão Facial/Corporal |
| ELO | Ensino de Língua <i>Online</i> |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENM | Expressão Não-Manual |
| EPAEE | Estudante do Público Alvo da Educação Especial |
| ERIC | <i>Educational Resources Information Centre</i> |
| FCT | Faculdade de Ciências e Tecnologia |
| FDSP | Federação Desportiva dos Surdos do Paraná |
| FENAPAS | Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Surdos |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FORUMDIR | Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas |
| GEPEB | Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IEEL | Instituto de Educação e Ensino de Libras |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IL | Interlíngua |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| IPE | Instituto Paranaense de Ensino |
| L | Locação |
| L1 | Primeira língua (Libras) |
| L2 | Segunda língua (Língua Portuguesa) |
| LAL | Língua alvo |
| LATINDEX | <i>Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal</i> |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LE | Língua estrangeira |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |

| | |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|
| LP | Língua Portuguesa |
| LP2 | Língua Portuguesa como segunda língua |
| LS | Língua de Sinais |
| LSF | Língua de Sinais Francesa |
| LTDA | Limitada |
| M | Movimento |
| MD | Material Didático |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOODLE | <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| NL | Língua nativa |
| O | Orientação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PA | Ponto de Articulação |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PNEEPEI | Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPE | Português por escrito |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| QU | Quem, o-que, como, onde, por que, qual |
| S/A | Sociedade Anônima |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEED | Secretaria Estadual de Educação e do Esporte |
| SERPRO | Serviço Federal de Processamento de Dados |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDICS | Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação |
| TICS | Tecnologias da Informação e da Comunicação |
| UC | Unidade de Contexto |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| UFT | Universidade Federal de Tocantins |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UNOPAR | Universidade do Norte do Paraná |
| UR | Unidade de Registro |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| WFD | Federação Mundial dos Surdos (<i>World Federation of the Deaf</i>) |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 24 |
| 1.1 | Trajetória acadêmica e profissional | 24 |
| 1.2 | Justificativa e relevância da pesquisa | 31 |
| 1.3 | Tese | 68 |
| 1.4 | Pergunta | 68 |
| 1.5 | Objetivos | 69 |
| 1.5.1 | <i>Geral</i> | 69 |
| 1.5.2 | <i>Específicos</i> | 69 |
| 1.6 | Organização dos capítulos | 69 |
| | | |
| 2 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 72 |
| 2.1 | Procedimentos metodológicos | 72 |
| 2.1.1 | <i>Abordagem da pesquisa</i> | 72 |
| 2.2 | Desenvolvimento da pesquisa | 76 |
| 2.2.1 | <i>Etapa 1: Procedimentos éticos da pesquisa</i> | 76 |
| 2.2.2 | <i>Etapa 2: Participantes da pesquisa</i> | 77 |
| 2.2.2.1 | Perfil dos professores | 78 |
| 2.2.2.2 | Perfil dos estudantes | 79 |
| 2.2.3 | <i>Etapa 3: Planejamento do trabalho de campo</i> | 80 |
| 2.2.4 | <i>Etapa 4: Entrevista semiestruturada</i> | 82 |
| 2.2.5 | <i>Etapa 5: Seleção e análise dos dados</i> | 84 |
| 2.3 | Universo da Pesquisa (contexto e participantes) | 86 |
| | | |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 94 |
| 3.1 | Revisão bibliográfica e levantamento bibliográfico | 94 |
| 3.2 | Estrutura nas Línguas de Sinais | 116 |
| 3.2.1 | <i>A fonologia e os parâmetros fonológicos nas Línguas de Sinais</i> | 118 |
| 3.2.2 | <i>Os cinco parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras</i> | 120 |
| 3.2.3 | <i>Morfologia nas Línguas de Sinais</i> | 133 |
| 3.2.4 | <i>Sintaxe nas Línguas de Sinais</i> | 140 |
| 3.3 | Abordagens para a educação de Surdos: do oralismo ao bilinguismo | 150 |
| 3.4 | Cultura e identidade surdas | 156 |

| | | |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5 | Revisando alguns estudos e alguns materiais impressos e digitais referentes às Didáticas e Metodologias de L1 e L2 para Surdos | 159 |
| 4 | DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 187 |
| 4.1 | Atividades da disciplina de LP do primeiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental | 188 |
| 4.2 | Atividades de leitura, memorização, datilologia para a escrita | 189 |
| 4.2.1 | <i>Encontro 1: Sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>189</i> |
| 4.2.2 | <i>Encontro 2: Sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>191</i> |
| 4.2.3 | <i>Encontro 3: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>194</i> |
| 4.2.4 | <i>Encontro 4: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>197</i> |
| 4.2.5 | <i>Encontro 5: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>199</i> |
| 4.2.6 | <i>Encontro 6: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>201</i> |
| 4.2.7 | <i>Encontro 7: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>202</i> |
| 4.2.8 | <i>Encontro 8: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>205</i> |
| 4.2.9 | <i>Encontro 9: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>206</i> |
| 4.2.10 | <i>Encontro 10: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>208</i> |
| 4.2.11 | <i>Encontro 11: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>211</i> |
| 4.2.12 | <i>Encontro 12: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>214</i> |
| 4.2.13 | <i>Encontro 13: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>217</i> |
| 4.2.14 | <i>Encontro 14: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>218</i> |
| 4.2.15 | <i>Encontro 15: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental</i> | <i>220</i> |
| 4.3 | Análise de dados | 224 |
| 4.3.1 | <i>Exploração do material: Construção das unidades de contexto (UC) e de registro (UR)</i> | <i>224</i> |
| 4.3.2 | <i>Entrevista com docentes de Língua Portuguesa para estudantes Surdos.....</i> | <i>225</i> |
| 4.4 | Entrevista com os professores | 230 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 273 |
| | REFERÊNCIAS | 284 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 312 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS | 314 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES | 316 |
| APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 318 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 322 |



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

As constantes mudanças relacionadas ao desenvolvimento social e estrutural da educação, especificamente relacionados no século XX e XXI, aliadas ao fomento de políticas públicas relacionadas à educação especial, estruturadas a partir da reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o construto, em específico no Paraná, da implementação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), instigam o interesse de estudiosos à respeito da implementação de metodologias didáticas ativas, que promovam uma possível igualdade perante aos conteúdos básicos de ensino para o estado e para o país, que atendem às especificidades do ensino regular e singularidades de grupos específicos da educação especial.

Ao retratarmos a educação especial, é importante salientar que ela se subdivide nas áreas de: deficiência (auditiva, física, intelectual, visual), transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Dentre as subdivisões, selecionamos especificamente para o estudo, a surdez, tendo como eixo norteador a BNCC e o CREP.

Para que seja possível pensarmos em um atendimento que respeite as singularidades e especificidades dos educandos, é essencial que o construto que envolve os processos de ensino e de aprendizagem seja constituído respeitando-se a difusão de uma língua materna e cultural, atrelado à inserção de uma segunda língua, em específico da língua portuguesa, como segunda língua, principalmente na escrita, para as pessoas Surdas.

Considerando-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no país, esta pesquisa visa discutir questões inerentes à importância da formação em Libras pelos professores ouvintes e uso de tal língua no ensino e aprendizagem do estudante Surdo nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do bilinguismo em uma Instituição Especializada.

Nesse sentido, em uma educação bilíngue proposta ao estudante Surdo:

[...] o objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

A educação nem sempre esteve relacionada à uma proposta de garantias de igualdade e oportunidades a todos socialmente. Para que seja possível pensar em uma educação qualitativa e igualitária a todos, é fundamental que se tenha conhecimento das conquistas e lutas que envolvem o povo Surdo. Vários são os autores que ressaltam estas questões ao longo dos séculos. No entanto, relato aqui experiências enquanto Surdo profundo, que refletiram diretamente em minha vida e que podem refletir vivências parecidas de outras pessoas Surdas, inseridas em uma sociedade ainda arraigada de mitos e exclusões.

Ao relatar experiências pessoais, profissionais e formações, é possível perceber que a minha trajetória de vida profissional não foi nada fácil, já que ao longo do percurso encontrei diversos obstáculos. Todos os avanços foram frutos de muito esforço, fé, luta, determinação e foco para conquistar os objetivos almejados para o crescimento pessoal e profissional, como professor de Libras.

Nasci ouvinte, mas fiquei Surdo por volta de um ano e meio de idade, em decorrência do uso de antibióticos para tratar uma bronquite.

Desta forma, em uma família de ouvintes, fui exposto ao oralismo desde o momento da descoberta da surdez. Assim, esta história já se inicia desde a infância, fase em que o destino havia me levado a encontrar soluções de comunicação, às quais não estavam ligadas à falta de oralização, mas à falta de acesso à língua de sinais e à difusão e promoção da língua de sinais como política pública de garantia dos direitos linguísticos e civis dos Surdos¹.

Na época, figurava a visão clínico-terapêutica da surdez, em que se deveria aprender a falar pelo método oral. Diversas foram as escolas especializadas frequentadas, onde sempre imperava como metodologia didática o oralismo e intensos treinamentos de fala. Pouco se alterou até os dias atuais, porque esta visão clínico-terapêutica da surdez ainda é bastante recorrente, inclusive, incentiva-se os familiares a realizarem a cirurgia de implante coclear nas crianças Surdas.

A aquisição dos sinais ocorreu muito mais tarde, por meio de amigos Surdos e das relações sociais desenvolvidas junto à comunidade Surda, que acontecia, de certa forma, “clandestinamente”, visto que o método idealizado para o ensino era o oralismo. As lembranças que tenho são de uma árdua luta, desde esta época, para que a Libras fosse aprendida pelo meio educacional, social e principalmente pela interação familiar e em todos os ambientes

¹ Segundo Sacks (1989) utiliza o termo Surdez (com “S” maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta ou diminuição da audição. Ainda nesse contexto, percebe-se então que o bilinguismo se preocupa com a Surdez e não com a surdez, pois busca entender o Surdo em suas particularidades, sua cultura, língua e suas possibilidades. Porém, nas citações oficiais que constem o uso do “s” minúsculo em “surdo”, o termo será mantido da mesma forma.

frequentados pelas pessoas surdas.

No ano de 1962, quando tinha dois anos e meio de idade, e de acordo com a orientação médica, meus pais tentaram me matricular em uma Escola Estadual Especial para Surdos². Na ocasião, conversaram com a diretora, no entanto, não foi possível realizar a matrícula, visto que a idade mínima para ingressar na escola era sete anos. Perante a situação, buscaram por outra escola e chegaram à Escola do Estudante Público Alvo da Educação Especial³ (EPAEE), onde efetivaram a matrícula e fui acolhido pela diretora com muito carinho e atenção.

Ao me deparar com a realidade das demais crianças, o sentimento foi de reprovação, porque via que elas tinham características cognitivas diferentes, com especificidades diferentes: autismo, síndrome de Down, microcefalia, paraplegia, esquizofrenia, dentre outras. A percepção que eu tinha era de ser uma criança normal, sem deficiência, visto que nunca fui comunicado da deficiência da audição e da fala, embora estranhasse fazer tanto treinamento da fala, repetições e leitura labial.

Na instituição, recebia atenção especial por parte das professoras da escola. Aos poucos, compreendi que ali era o lugar para ser alfabetizado e fazer trabalhos manuais. Antes de aprender a me comunicar, tinha um comportamento nervoso e, com o tempo, compreendi que as pessoas eram majoritariamente da comunidade ouvinte e falantes da Língua Portuguesa.

À medida que fui aprendendo a falar e conseguindo me comunicar em frases pausadamente com os meus pais, irmãs, tios e primos, tais como “Roberto quer pão, mel e manteiga; Roberto quer ir no cinema; Roberto quer sorvete; Roberto quer jogar bola”, fui ficando mais calmo e comportado, contudo, mesmo sabendo que eu era Surdo, ainda não conhecia a língua de sinais até chegar aos 8 anos de idade.

Eu ainda usava o aparelho auditivo de bolso portátil (tal artefato me incomodava muito, porque eu tinha a sensação de estar portando o mini-amplificador barulhento, cujo som era metálico, algo muito distante de um som natural), logo, procurava me misturar com os colegas ouvintes da Escola do EPAEE. Assim, para permanecer em uma sala juntamente com os colegas ouvintes, mas que apresentavam dificuldades de aprendizagem, procurei conquistar-lhes as amizades.

² Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), como exigido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, para realizar a revisão ética e científica resguardando assim a segurança da escola estadual para Surdos, mas, para garantir o anonimato, opto por usar instituição especializada. Na revisão científica, o CEP prima por uma metodologia coerente com os objetivos de estudo e que contemple um produto educacional que promova intervenções junto à atuação do autor, tal como estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEP/UNESP).

³ Para manter o anonimato da escola, opto por utilizar o termo Escola de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Na EPAEE fui alfabetizado e aos seis anos de idade já sabia ler e escrever. Além do treinamento da fala e leitura labial, outras atividades eram desenvolvidas, tais como desenho e pinturas utilizando-se técnicas diversas.

Ao atingir a idade dos oito anos, ingressei na Instituição Especializada. A experiência do primeiro dia de aula foi marcada pelo meu primeiro contato com a língua de sinais emergentes⁴, por meio da qual muitos outros Surdos que se comunicavam. Como eu era oralizado, não conseguia entender a comunicação, mas aos poucos fui aprendendo os sinais básicos dessa nova língua e observei que nenhum dos Surdos que estavam na sala de aula usava o aparelho auditivo de bolso portátil, diferente de mim. Desta forma, tomei coragem e abandonei o incômodo aparelho.

Passados mais alguns anos, voltei a usar o aparelho auditivo, por um modelo moderno, por motivo de estar incluso numa escola do ensino regular a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, além de fazer a leitura labial do professor e o aparelho serve como complemento para a leitura labial, portanto não significa que eu estava ouvindo o que a pessoa está falando e sim conscientizar-me do tom de minha voz, além de ouvir o som do ambiente.

Em 1969, um missionário redentorista norte-americano, padre Eugênio Oates, viajou para vários lugares do Brasil, pesquisando e coletando sinais que os Surdos utilizavam por meio da língua de sinais, a qual ainda não tinha sido denominada como Libras.

Este missionário publicou a primeira edição do livro “Linguagem das Mãos”, com o objetivo de melhorar e entrosamento social das pessoas surdas, considerado “o primeiro dicionário de correspondência entre palavras do português e gestos das linguagens das mãos” (SILVA, 2008, p. 6).

Por meio de minhas lembranças, percebi que foi a partir da publicação desse livro que houve melhora na comunicação em língua de sinais entre os Surdos, principalmente uma homogeneização maior dos sinais, melhorando as atitudes e comportamentos deles, já que este dicionário trazia imagens de sinais ilustrativos do padre Oates como: “desculpa”, “com licença”, “obrigado”, “de nada”, “trabalho”, “aposentadoria”, “importante”, “lealdade” e demais.

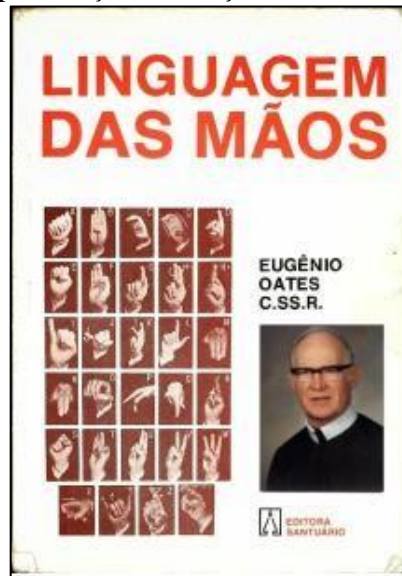
Não havia nada parecido com isso nos sinais emergentes, pois eram sinais bem simplificados, logo, com o passar do tempo, a língua de sinais emergentes foi se dissolvendo e,

⁴ Segundo Vilhalva (2009, p. 96), os sinais emergentes foram criados pela necessidade de comunicação, começando por sinais indicativos, icônicos e arbitrários, assim, cada sinal surgido demora um momento certo para ser compreendido plenamente. Gradualmente, aqueles sinais criados passaram a fazer parte da comunicação e, mais tarde, os mesmos tornaram-se algo consistentes, como acontece também nas línguas orais-auditivas. A linguagem surge como uma resposta da mente humana, a sua interação com o meio.

não havendo registro pelos mesmos para pesquisas, a maioria da comunidade surda acabou substituindo os sinais emergentes pelos sinais do dicionário.

O dicionário Linguagem das Mãos, de 1969, pode ser visto na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Primeira publicação da edição do livro “Linguagem das Mãos”



Fonte: PJ Voluntariado (2014, sem paginação)

Segundo Diniz (2010, p. 60-61):

Este dicionário⁵ foi produzido pelo padre Eugenio Oates, o missionário americano ouvinte e membro da Congregação Redentorista. Ele veio ao Brasil em 1946 para servir em caridade à população brasileira, viajando para isso de norte a sul. No prefácio do dicionário, Oates afirma que conheceu as comunidades surdas por todo o Brasil, pesquisando o que ele chamava de “mímicas” e “gestos”, que de fato constituíam os sinais da Libras de sua época em variação regional. Afirma ainda que o dicionário foi criado com o objetivo de ajudar os surdos a terem melhor entrosamento na sociedade, na educação e na religião, e que teve participação e consulta por parte de surdos membros de associações, bem como de professores com conhecimento da “linguagem gestual” dos surdos.

Neste período, havia me envolvido com membros da comunidade surda e fiz bastante uso desta forma de comunicação. No entanto, na Instituição Especializada era proibido fazer sinais, assim, os Surdos haviam concluído o 5º ano do Ensino Fundamental nessa Instituição Especializada, foram matriculados na escola do ensino regular comum, devido à desigualdade linguística (não existiam intérpretes de Libras), logo, passaram a abandonar essa escola.

⁵ Esse livro é uma edição revista e ampliada da conhecida obra “Linguagem das Mãos”, do Pe. Eugênio Oates. São mais de 1.400 verbetes, incluindo novas expressões utilizadas no universo das redes sociais e da tecnologia. Todos os termos são acompanhados por ilustrações fotográficas que descrevem os sinais.

Neste sentido, a maioria dos Surdos daquela época apresentavam muitas dificuldades em se comunicar com os seus familiares, pois o que vigorava era oralismo e os pais e mães não demonstravam interesse em se comunicar ou aprender com seus filhos a língua de sinais. É importante ressaltar que nesse período a Libras era pouco conhecida e divulgada e não havia estudos comprovando a sua eficiência.

Passados mais alguns anos, mesmo com os problemas de comunicação, no primeiro semestre de 1979, ingressei como acadêmico no curso de Arquitetura e Urbanismo no CESULON. Os primeiros anos de vida acadêmica nesta universidade não foram fáceis, não havia intérprete de Libras e muito menos ainda a Lei da Libras.

O sentimento perceptível era de que os professores estavam despreparados para acolherem e respeitarem os estudantes Surdos em suas especificidades. Mesmo perante a todas as limitações descritas, não desisti e após oito anos e meio de curso recebi o diploma.

Em meio a este processo, iniciei a experiência profissional como digitador no Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), no ano de 1979. Foram sete anos trabalhando nessa empresa e, após o fechamento da filial na cidade, realizei alguns estágios remunerados,

Em 1993, fui aprovado em um concurso público da Companhia Paranaense de Energia (COPEL), assumindo a uma vaga de desenhista no departamento de projeto e engenharia.

Paralela às atividades profissionais descritas, desde 1990, visando difundir a Libras, ministrei aulas do curso básico de Libras para as pessoas ouvintes. Dentre os cursistas estavam várias professoras da Instituição Especializada, além de pais de filhos Surdos.

Minha vida acadêmica e profissional sempre esteve em constantes aprimoramentos, além de receber novos convites para atuar como docente em graduações na área de educação e pós-graduação de Libras, promovidas pelas instituições, universidades e faculdades.

Assim, logo havia feito três cursos distintos, tais como: especialização em Metodologia da Ação Docente, promovido pela UEL, sendo que concluí o curso em junho de 1999; graduação à distância do Programa Especial em Formação Pedagógica em Letras/Língua Portuguesa, promovida pelo Centro Universitário Claretiano, concluído em dezembro de 2007; especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa, concluído em março de 2009, promovido pelo Instituto Paranaense de Ensino (IPE), em parceria com a Faculdade de Maringá.

Por meio do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, Lei nº 10.436, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) abriu o edital para a seleção de professores efetivos de Libras, no qual fui aprovado, sendo chamado para atuar como professor de Magistério Superior nessa universidade.

Para assumir a vaga, solicitei o meu desligamento da COPEL, após 19 anos e seis meses trabalhados.

Em abril de 2014, iniciei o mestrado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Campus Araraquara), com um estudo desenvolvido pautado no objetivo de resgatar sua própria história de formação pessoal, escolar e profissional do magistério e emergir diferentes leituras de realidades vividas, fundindo teorias e a práticas.

A minha pesquisa intitulada “Ser Surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional”, além de apresentar reflexões no âmbito da história vivida por ser Surdo em uma comunidade Surda e o ser Surdo em uma comunidade ouvinte, revela as marcas influenciadoras do processo educativo e seus impactos no cotidiano escolar. Tal curso de mestrado foi concluído em 08 de dezembro de 2016.

Em julho de 2018, participei do processo de seleção para ingresso no doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Campus Presidente Prudente), no Programa de Pós-Graduação em Educação e iniciei os estudos em março de 2019, na linha de Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Após este caminhar das vivências supracitadas e reflexões sobre a vida do Surdo no mundo educacional, social e profissional, foi possível compreender a importância da língua portuguesa como a segunda língua (L2) do Surdo, a qual me serviu de apoio para aprender a ler, escrever e evoluir nos diversos níveis acadêmicos e profissionais, inclusive desenvolver a construção dos conhecimentos, bem como compreender a relevância da Libras na vida do Surdo.

É indispensável que o Surdo aprenda a língua majoritária, na modalidade escrita, pois ele está inserido na sociedade ouvinte em que vive. Sem o uso desta L2, eu não teria chegado até o nível de doutorado, no qual encontro-me no momento.

A escolha em analisar o ensino da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, emerge da necessidade em contribuir para a educação dos Surdos por seu ineditismo.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em uma Instituição Especializada conveniada à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), pois foi por meio desta que as informações sobre o ensino de português como a segunda língua para estudantes Surdos foram levantadas, visto a utilização da Libras no contexto escolar, com proposta bilíngue.

Diante do exposto, no caminhar pessoal, apresentou como acolhida a utilização da Libras no contexto escolar, em perspectiva bilíngue, como forma de buscar caminhos para a escrita da Língua Portuguesa, por parte das pessoas Surdas.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

As soluções apresentadas pelos professores em relação ao estudante surdo envolvem a questão da comunicação, a qual se faz mediante a Libras, auxiliando diretamente na leitura e escrita do estudante Surdo.

Segundo Moura (2000), o estudante Surdo em classe escolar é encaminhado para a Educação Especial, onde ele pode se encontrar em uma escola especial para Surdos, possuindo o contato e convívio com outros estudantes iguais à ele, logo, a comunicação é feita pela Libras, por ser a primeira língua do Surdo. Desta forma, a segunda língua do Surdo no Brasil seria a Língua Portuguesa, resultando então no método de ensino chamado Bilinguismo, supracitado na página 19, fundamentado pelos autores Quadros (2004), Karnopp (2004), Lacerda e Lodi (2009), Pereira (2009) e outros.

A autora citada acima destaca a história educacional dos Surdos está repleta de lutas em relação ao reconhecimento da Língua de Sinais, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. No caso do Brasil, a Língua de Sinais sofreu algumas mudanças quanto à sua nomenclatura e é atualmente denominada por Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela foi reconhecida como língua por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que a oficializou com esse status.

Assim, em 2002, as pessoas surdas começam a ter uma visibilidade maior no sistema escolar com a assinatura da Lei Federal nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão e dando-lhe direito ao acesso ao ambiente escolar regular (BRASIL, 2002b). Neste sentido, considera-se o direito do Surdo que esta seja implantada e admitida, de acordo com Skliar (1998, p. 25):

[...] a educação dos surdos pode muito ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidade. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença.

Posteriormente, no ano de 2005, saiu o Decreto nº 5.626/2005, o qual discorre sobre os benefícios para a comunidade surda e como deve ser o processo de formação de professores da educação desse público (BRASIL, 2005). Já o Decreto de Lei nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, implanta o uso da Libras em todas as unidades escolares e a inclusão desta como disciplina curricular nos cursos de licenciatura de Pedagogia (Educação Especial), Fonoaudiologia e nas demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico na grade

curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas ao Ministério da Educação.

Desta forma, percebe-se o objetivo de formar os estudantes graduandos em uma perspectiva mais inclusiva, para que eles possam atuar ou conviver futuramente com sujeitos com NEE e saber como trabalhar com estes (BRASIL, 2005).

A portaria nº 948/2007 apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o objetivo de assegurar a inclusão escolar do EPAEE em qualquer ambiente escolar, regulamentando como cada instituição deverá atender esses estudantes (BRASIL, 2007b).

Segundo Mantoan (2003, p. 15):

A escola se entupiu de formalismo e racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão do Surdo na Educação Básica implica em uma mudança no Paradigma de Serviços e a implementação do Paradigma de Suportes, a inclusão. Todavia, há uma grande confusão entre os vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto socioeducacional (MANTOAN, 2003).

Assim, ela explica que, na integração escolar, o estudante tem acesso às escolas independentemente de sua deficiência e recursos disponíveis para sua inserção, tanto em sala de aula, quanto fora desta e, especificamente, nas escolas especiais, onde encontram o suporte necessário às suas necessidades educacionais especiais, contudo, há um menor apoio nas escolas de ensino regular, porque tal paradigma ainda não foi implementado com eficiência.

Portanto, a comunidade escolar em classe regular não está preparada para receber um estudante Surdo. Existe uma certa insegurança em recebê-lo, pois o corpo escolar não sabe como atender às suas necessidades educacionais especiais. Porém, a inclusão oferece de forma radical subsídios para incluir os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), sem exceção e sem discriminar as diferenças, ou melhor, a diversidade.

Cabe ressaltar que eu discordo da discussão elaborada pela autora supracitada (2003), pois não é favorável à escola especializada, sendo assim, a inclusão do Surdo na escola do ensino regular gera privação, desconforto por não haver compartilhamento linguístico, isolamento e autoestima baixa.

Porém, crianças, jovens e adultos Surdos brasileiros ainda são considerados sujeitos da Educação Especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que recomenda, preferencialmente, o ensino desses estudantes Surdos em classes regulares. A maioria deles não consegue acompanhar as aulas, inclusive as falas dos professores que não são usuários de Libras, logo, acabam sendo encaminhados para a Educação Especial.

É importante frisar que a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas, ou seja, a língua que pode ser adquirida pelas crianças, naturalmente e de forma inconsciente, a partir da interação com seus falantes. Um ambiente linguístico favorável propicia sua aquisição com naturalidade e rapidez, oportunizando aos Surdos o desenvolvimento cognitivo, bem como todas as suas necessidades comunicativas (GOLDFELD, 2002).

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como a língua oriunda das comunidades de pessoas Surdas do Brasil, necessária para a comunicação uma conquista à sua inclusão social e cultural neste país, apesar de ser uma lei muito recente, se comparada à de outros países.

Quanto mais cedo as crianças Surdas adquirirem a Libras, mais rapidamente terão condições de expor seus sentimentos, necessidades e desejos com naturalidade, o que lhes possibilitará a estruturação do pensamento, da cognição e da socialização, resultando no desenvolvimento da linguagem (MONTES; SANTOS, 2004).

Apesar disso, segundo a pesquisa de Guarinello *et al.* (2006), trinta e três professores de classes regulares (91,33% da escola pesquisada) entrevistados para pesquisa relataram que os estudantes Surdos manifestaram as dificuldades de compreensão e interpretação da escrita, para produzir textos escritos com relação à coerência e coesão textuais, assim como os estudantes ouvintes.

Enfim, eles apresentam falhas na estrutura gramatical, ortografia e vocabulário reduzido, eram copistas e desatentos no processo de ensino e aprendizagem, não acompanhavam o ritmo da turma. Os autores acrescentam que:

Metade dos professores (50%) referiu que o aluno surdo tinha dificuldade para entender o conteúdo explicado em sala de aula. Em relação à dificuldade de interação, 16,6% dos professores associaram tal dificuldade à falta de atenção, ao desinteresse, ao não cumprimento das atividades solicitadas pelos professores e à dificuldade de adaptar-se as diferentes formas de trabalho dos professores. Alguns professores citaram ainda que o surdo não era aceito pelos outros estudantes e não compreendia o mundo dos ouvintes (GUARINELLO *et al.*, 2006, p. 323).

Segundo a pesquisa desenvolvida por Barbosa (2007, p. 43-44), com relação à estrutura linguística:

A LIBRAS é usada no espaço-visual e apresenta em sua composição os seguintes pontos: percepção visual/gestual; expressão corporal e facial; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de tamanho; de forma; de parte; semântico; instrumental; plural, entre tantos outros. A LIBRAS varia também de dialeto, que se justifica por causa da extensão territorial de nosso país, que é dividido em diversas regiões, culminando assim, nas variações linguísticas, isto é, lexicais e regionais. E o pidgin que não obedece sistematicamente às regras da Língua Portuguesa, variando assim a estrutura gramatical da LIBRAS.

Assim, a Libras possui o status de língua, segundo a Lei Federal nº 10.436 de 2002, a qual reconhece:

[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, sem paginação).

Segundo Skutnabb-Kangas (1997, p. 28), a Libras possui estrutura linguística própria, assim como qualquer outra língua, discute sobre os direitos humanos linguísticos, os quais devem garantir:

- a) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) Que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressuposto que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- c) Que todos têm o direito de usar a língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

Destaca-se a informação publicada por Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP)⁶, existem mais de 300 variantes usadas em línguas de sinais no mundo. Elas são responsáveis por boa parte da comunicação de Surdos, que totalizam quase 466 milhões de

⁶ A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) faz publicações por meio de comunicação e transparência pública através do portal: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas-#:~:text=No%20pa%C3%ADs%20cerca%20de%205,porcentagens%20muito%20baixas%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o>>.

pessoas. Apesar da variedade de língua de sinais, ainda existe uma necessidade muito grande para divulgá-las, a fim de se promover a inclusão e melhorar a acessibilidade para esse público. Por isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) havia declarado o dia 23 de setembro como o Dia Internacional da Linguagem de Sinais⁷.

No Brasil, também comemora-se o Dia Nacional dos Surdos⁸, no mesmo dia da fundação da primeira escola para Surdos, dia 26 de setembro. “O dia do Surdo tem um significado simbólico muito importante” (STROBEL, 2008, p. 75-76). Ele representa o reconhecimento de todo um movimento que teve início há poucos anos no Brasil, pois o Surdo havia entrado na luta pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de uma comunidade Surda e não de um grupo de ‘deficientes’.

O reconhecimento das Línguas de Sinais é importante, pois possibilita a implementação de políticas linguísticas. Como relata Stumpf (2009, p. 19), representante da FENEIS junto à Federação Mundial dos Surdos⁹ (*World Federation of the Deaf*, WFD):

Algumas formas de educar surdos em uma perspectiva bilíngue que teve oportunidade de observar especialmente na França. Analisa o processo de inclusão brasileiro que ainda passa por uma realidade preocupante em suas atuais práticas que resulta numa maioria de alunos surdos ainda excluídos. Relata a evolução positiva das pesquisas de pós-graduação no campo da educação de surdos que estão acontecendo e conclui seu relato com alguns pressupostos necessários na organização de um currículo para um modelo bilíngue de educação de surdos.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2009), a qual descreve que os estudos vêm se destacando sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais para o aprendizado da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) por Surdos. De acordo com a palavra de Santos e Ferreira-Brito (1994, p. 941):

[...] o processo de aquisição de escrita em português por eles [os surdos] requer a intermediação da língua de sinais. A LIBRAS pode desempenhar o papel de intermediadora na construção do significado, isto é na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes no ato de escrever e ler.

⁷ No dia 23 de setembro é comemorado o Dia Internacional das Línguas de Sinais, data criada em comemoração da criação da Federação Mundial dos Surdos, um marco importante de uma luta de anos (FREITAS, 2021).

⁸ O Dia Nacional dos Surdos é uma data de reflexão a respeito dos direitos e da inclusão das pessoas surdas na sociedade. A data foi oficializada pelo decreto de lei nº 11.796 em 29 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008).

⁹ A Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*, WFD) é uma organização não governamental internacional que representa aproximadamente 70 milhões de surdos em todo o mundo. Estima-se que mais de 80% desses 70 milhões vivem em países em desenvolvimento, onde as autoridades raramente estão familiarizadas com suas necessidades ou desejos (CRISTIANO, 2018).

Percebe-se que há problemas no decorrer do processo de transferência de mecanismos estruturais da L1 para a L2, por isso, os equívocos são considerados um reflexo de interferência da estrutura gramatical da Libras na escrita da Língua Portuguesa.

A autora citada afirma que os Surdos demonstram a facilidade de memorização das palavras, no entanto, assim como a maioria dos nossos estudantes, eles apresentam dificuldades nos aspectos de acentuação (que depende do domínio de tonicidade) e de pontuação (fator diretamente vinculado à aspectos da oralidade – entonação, ritmo, fluxo da fala). Logo, apesar de memorizarem as palavras em sua totalidade, a estrutura fonética apresenta, muitas vezes, as trocas nas posições das letras.

Assim, também é comum na escrita dos Surdos brasileiros a omissão ou utilização inadequada de artigos, por não existir na Libras, inclusive com a ausência de preposições, conjunções e verbos de ligação, já que estes elementos na Libras apresentam-se, na maioria das vezes, incorporados à estrutura dos sinais.

Quanto aos verbos, também apresentam uma situação diferente. Mesmo que existam as flexões de tempo, modo e pessoa verbal, elas não aparecem na estrutura do verbo, sendo que os Surdos brasileiros apresentam uma tendência, na escrita, a utilizarem os verbos na sua forma infinitiva. Santos e Ferreira-Brito (1994, p. 945) analisam estes aspectos, apontando, em suas palavras “a escrita de surdos, com domínio da Libras, é dotada de coerência, embora nem sempre apresenta certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não”.

Evidenciam-se os diversos equívocos frequentes na escrita dos Surdos brasileiros, os quais, muitas vezes, são consequência da interferência da estrutura gramatical da Libras. Sendo assim, de acordo com a palavra de Salles *et al.* (2004, p. 34):

[...] há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

Esclarece-se que muitos professores e estudiosos têm tratado dos “erros” presentes nas produções escritas de estudantes Surdos a partir de uma nova perspectiva. “Passaram a considerar os erros como características do sistema de uma IL [interlíngua] [...] – a língua de transição do aluno entre a língua nativa (NL) e a língua alvo (LAL) em determinada altura de

aprendizagem” (DECHANDT, 2006, p. 288).

Neste sentido, destaca-se a palavra de Dechandt (2006, p. 312-313):

[...] a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapa que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. [...] Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observam-se os seguintes a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de input da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes.

Comprova-se assim que há diversas implicações de L1 na aprendizagem de L2 pelos Surdos. Acredita-se que isso possa acontecer, mas há uma necessidade de ingressar as crianças Surdas, desde cedo, em um ambiente linguístico adequado para que possam ter aquisição da língua de sinais como primeira língua.

Segundo Baptista (2010), o termo bilíngue significa que, na educação da criança Surda, se vão utilizar duas línguas diferentes. Por um lado, a língua de sinais, com as suas características próprias, sendo o sistema comunicativo preferencial atendendo aos valores da comunidade surda e à sua própria cultura; por outro, a língua oral da comunidade ouvinte onde a criança vive com vista à sua integração social, acesso à língua escrita e, se possível, falada.

O bilinguismo tem como ideia básica que o Surdo deve ter como língua materna a língua de sinais, considerada a língua natural dos Surdos, e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. A língua de sinais providenciará ao Surdo uma base para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser escrita ou oral.

A autora supracitada destaca que os defensores do bilinguismo apoiam-se sobretudo em dois argumentos: (i) as crianças Surdas, postas num ambiente de língua de sinais, aprendem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes aprendem a sua língua materna oral; e (ii) os gestos da língua de sinais constituem um código linguístico específico tão útil, rico e complexo como qualquer língua oral.

O princípio fundamental da educação bilíngue é oferecer à criança Surda um ambiente linguístico, no qual os interlocutores se comuniquem de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte, por meio da língua oral. Assim, a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como, também, a integração do autoconceito

positivo. O Bilinguismo dá à criança a oportunidade de se assumir a “semelhança de” e não a “impossibilidade de ser” (BAPTISTA, 2010).

Segundo a pesquisa desenvolvida por Pereira (2011a), os estudantes Surdos têm uma tendência a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se à literalidade, com o dicionário à tiracolo para pesquisar palavras desconhecidas, o que limita a possibilidade de compreensão de texto.

A preocupação com o sentido das palavras poderia fazer parte da observação dos professores, os quais seriam motivados a verificar se os estudantes entenderam, inclusive pedir à eles que sublinhassem as palavras desconhecidas, a fim de pesquisar as mesmas no dicionário, com o intuito de compreender o conceito delas. Posteriormente, eles poderiam solicitar aos estudantes para que escrevessem frases de acordo com as palavras pesquisadas.

Contudo, há uma quantidade grande de palavras desconhecidas nos textos, o que desanimava os estudantes Surdos, logo, eles se afastavam da leitura, dessa forma, muitos deles se sentiam incapazes de ler e escrever, fato que ocorre inclusive com as pessoas ouvintes.

A autora salienta que os professores, ao invés de passarem textos para os estudantes Surdos lerem, geralmente passam textos adaptados e simplificados em relação ao vocabulário e estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa dos estudantes Surdos não se ampliava, não se apresentavam soluções para a leitura e escrita. Os estudantes Surdos tornavam-se completamente desinteressados por esta ação fundamental para o desenvolvimento do ser humano no mundo acadêmico e do trabalho, bem como na sociedade. O que se observa é que mesmo sabendo decodificar as palavras, a maioria dos estudantes Surdos não entendiam o que liam.

Em relação à escrita, destaca-se o ensino estruturado da língua, por isso, há o pouco conhecimento da Língua Portuguesa, percebendo-se que os estudantes Surdos usam frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo, assim como nomes e verbos, e menor número de vocábulos funcionais, artigos, preposições e conjunções (MARCHESI, 1991; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). Além disso, os estudantes Surdos apresentavam dificuldades acentuadas no uso das flexões, concordância e ordenação dos vocábulos nas frases. Tudo isso quer dizer que eles aprenderam mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem saber usar a reflexão sobre o seu funcionamento.

Destaca-se que há uma necessidade de observação que essas características da escrita dos Surdos se deve à interferência da Libras (L1), ou seja, tratando-se de um efeito do Bilinguismo.

Contudo, o bilinguismo presume ao ensino de duas línguas diferentes, que podem ser:

Sucessivas: na qual se ensina primeiro a LIBRAS (L1) e, por conseguinte, a Língua Portuguesa (L2);

Simultânea: quando há o ensino das duas línguas (L1 e L2) paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda (FENEIS, 2001, p. 12).

Segundo Pereira e Nakasato (2011), no Brasil, atualmente há um número grande de Surdos graduados e é crescente o número de mestres e de doutores. No entanto, ganhos mais significativos para a educação de Surdos foram alcançados somente em 20 de dezembro de 2005, com a homologação do Decreto nº 5.626, quando a Lei de Libras (BRASIL, 2005) foi regulamentada. Este Decreto estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para Surdos, em que a Libras seria a primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, a segunda.

Os autores supracitados destacam a importância na proposta bilíngue, as crianças Surdas devem adquirir a língua de sinais o mais cedo possível, preferencialmente na interação com adultos Surdos. Visando à aquisição da Língua Brasileira de Sinais, os adultos Surdos devem inserir as crianças no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua, o que significa expô-las a diálogos e a outras atividades discursivas, como relatos e narrativas, e não a listas de sinais (PEREIRA; NAKASATO, 2011). É dessa forma que elas poderão adquirir não só a língua de sinais, mas também a cultura Surda. Além disso, a interação com adultos Surdos permitirá à criança Surda constituir uma identidade positiva em relação a ser Surda (SÃO PAULO, 2008b).

Segundo a pesquisa de Brito (2013), o qual descreve a importância do Projeto de Lei nº 131, de 1996, dado pela Senadora Benedita da Silva, que revela a principal reivindicação do movimento social Surdo nesse momento histórico: a constatação de que a Libras havia sido oficializada em âmbito nacional, contemplada no art. 1º, que previa: “Fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002c, p. 1).

No parágrafo único desse artigo, a Libras é definida como a língua natural do Surdo, procedente das comunidades surdas do Brasil, sendo descrita como “[...] meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002c, p. 1).

Nos demais artigos propostos, destacam-se os seguintes itens:

- a) a obrigatoriedade do uso da Libras nas comunidades surdas do Brasil;

- b) a obrigatoriedade das instituições educativas oferecerem essa língua como disciplina optativa nos currículos dos cursos de formação nas áreas de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério;
- c) a obrigatoriedade da administração pública, direta e indireta, assegurar aos surdos o atendimento nessa língua, por meio de profissionais intérpretes, nas repartições públicas federal, estadual e municipal, assim como nos estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares;
- d) a obrigatoriedade do ensino dessa língua nos cursos para surdos (especiais ou integrados) desde a educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2002c, p. 1).

O autor citado acima descreve que o Antonio Mário Sousa Duarte, líder do movimento social Surdo e ex-presidente da FENEIS, o qual teve contatos com a senadora Benedita da Silva, em 1993, dirigentes dessa organização e outros aliados do movimento haviam apresentado em nome da comunidade surda brasileira pela demanda da oficialização da Libras. Com essa justificativa e fundamentação desse pleito, eles entregaram para a senadora e aos seus assessores parlamentares o documento institucional *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos* (FENEIS, 1993).

Desde 1993, a Feneis, por meio de um documento elaborado pela coordenadora do Grupo de Pesquisa – Feneis-Rio, Prof. Dra. Tanya Felipe, entregou à senadora Benedita da Silva (PT) subsídios para a elaboração de um Projeto-Lei que tramitou anos no Congresso e, somente no ano passado, depois de muita luta por todo o Brasil, foi aprovado, sendo também sancionada a Lei que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras (FENEIS, 2003, p. 30).

Destaca-se a importância do relato de Daniela Richter Teixeira, ex-presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Surdos (FENAPAS), a qual contribuiu com esse processo de aproximação e convencimento de parlamentares por motivo de oficialização da Libras. O autor descreve o relato dela:

A FENAPAS tinha dois objetivos principais: conseguir o reconhecimento da Libras e a obrigatoriedade de legenda oculta na TV.

Visitei alguns gabinetes de político, tanto deputados federais como senadores. Em relação à legenda oculta, quase todos haviam reconhecido a sua importância e se revelaram conhecedores do assunto, dizendo: “Já sei, é aquela legenda que, quando a gente visita os Estados Unidos, aparece na TV quando a gente aciona o botão do controle remoto e consegue acompanhar um noticiário quando o nosso inglês não é muito bom”. Em relação à Libras havia muitas dúvidas, já que a constituição menciona o português como a língua oficial do Brasil. Eles achavam que era difícil incluir Libras como meio de comunicação.

[...] Fomos muito bem recebidos no gabinete da senadora Benedita da Silva, ela apresentou dois projetos de leis, um sobre a legenda na TV e outro sobre a

Libras. O projeto de legenda acabou sendo anexado ao projeto do senador Lúcio Alcântara do Ceará, porque ele apresentou um projeto parecido, porém com a data um pouco anterior. O texto do projeto de lei sobre o reconhecimento da Libras era elaborado por assessores da senadora, o texto inicial, muito acanhado, foi se desenvolvendo e nós fornecemos material necessário para a justificativa da lei (BRITO, 2013, p. 208).

Para o autor, Daniela Richter Teixeira apresentou a justificativa referente ao seu relato para pedir o projeto de lei, observou-se claramente o uso habilidoso de recursos discursivos para expor um conjunto de argumentos, informações e evidências, de modo a convencer os parlamentares a votarem favoravelmente à proposição apresentada.

Neste pleito, epígrafe do filósofo Sócrates (469 a 399 a. C.)¹⁰, pois foi uma escolha bem acertada, tendo em vista que ela procura sensibilizar os leitores para o valor imprescindível do uso dos sinais para a comunicação das pessoas Surdas.

Assim, questiona-se se caso o receptor não tivesse “[...] voz nem língua [...]”, desejando poder comunicar-se com os outros, não agiria de maneira idêntica aos Surdos, indicando o “[...] significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo” (BRASIL, 2002, p. 2). Se a resposta do receptor for positiva, já se conseguiu, no início da leitura, uma disposição favorável desse. Sem contar que, por meio de teor sentimental, a citação acrescenta o peso da autoridade intelectual do famoso pensador grego.

Contudo, por conta desse apelo subjetivo que a justificativa encaminha pelo campo científico, com o propósito primordial de comprovar a natureza linguística das línguas de sinais.), são diversos argumentos bem objetivos que explicam que as línguas de sinais usadas pelas comunidades de pessoas Surdas:

Enquadram-se perfeitamente no conceito de língua, tal como as línguas orais, porque têm um sistema abstrato de regras gramaticais e constituem-se como meios de comunicação e de interação entre os seus usuários. Elucida-se no mais que as línguas de sinais são consideradas línguas naturais, porque são próprias das comunidades de surdos que as desenvolveram e as utilizam para transmitir e trocar ideias e sentimentos, podendo ser adquiridas naturalmente como língua materna. Fica, portanto, plenamente estabelecido o caráter linguístico da língua de sinais como uma condição sem a qual não faz sentido reivindicar o seu reconhecimento oficial pelo Estado brasileiro (BRITO, 2013, p. 209).

O autor citado acima complementa que a afirmação que se segue é a de que não existe

¹⁰ A autoria da citação é creditada no projeto de lei. Essa reflexão de Sócrates sobre a comunicação humana pertencente à obra *Crátilo*, de Platão, a qual é citada no livro de Sacks (1998). É uma fonte provável da citação, por ser o único livro que, no projeto como um todo, aparece como referência explícita (sua indicação feita em uma edição norte-americana original, de 1989).

uma língua de sinais universal usada por todas as pessoas Surdas, “[...] cada comunidade linguística tem a sua própria” (BRASIL, 2002c, p. 2).

A seguir, são apresentados os dados estatísticos sobre o número de pessoas Surdas no Brasil, apontando que a estimativa oficial de dois milhões e meio, a qual corresponde a 1,5% da população em geral, era baixa em relação à quantidade de Surdos nos países desenvolvidos, que varia de cinco a dez por cento da população em geral. Logo, explica-se nesse ponto que “[...] ser uma pessoa surda não equivale dizer que esta faça parte de uma comunidade e cultura surda [...]” (BRASIL, 2002c, p. 3), tendo em vista que praticamente 95% dos Surdos têm pais ouvintes, os quais não haviam aprendido a Libras, nem conhecido associações de Surdos.

As comunidades Surdas no Brasil são conceituadas como minoria linguística, porque têm uma língua própria, a Libras, sendo assim que a maioria de seus membros são bilíngues, pois também são usuários da língua portuguesa. Destaca-se que “os conceitos de comunidade e de cultura surda são intrinsecamente relacionados ao conhecimento e uso da língua de sinais, isto é, ser surdo é usar a língua de sinais, pois é por meio desta que os surdos desenvolvem a sua própria cultura” (BRITO, 2013, p. 209). Assim:

As Comunidades Surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minoria linguística, já que possuem uma língua própria, a Linguagem Brasileira de Sinais, além de muitos surdos desta comunidade saberem, também, a língua portuguesa. Portanto, são comunidades bilíngues (BRASIL, 2002c, p. 4).

Este trecho do projeto de lei é uma transcrição quase *ipsis litteris*, não creditada, do documento: *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos* (FENEIS, 1993c), o qual havia sido entregue por membros da Feneis ao gabinete da senadora. O autor exemplificou que a única diferença é que no lugar da sigla *LIBRAS* utilizou-se o termo *Linguagem Brasileira de Sinais*.

Segundo o autor, essa citação representa mais uma evidência, em conjunto, a toda a linha de argumentação empregada, da filiação de parte substancial da justificação do projeto de lei até à configuração discursiva da surdez como particularidade étnico-linguística. O autor destaca que isso mostra a força desse discurso, cada vez mais sendo o preponderante para a reivindicação da oficialização da Libras no contexto sócio-histórico da segunda metade da década de 1990, desde que o projeto de lei da Libras havia sido elaborado.

Vale ressaltar que, dentro dessa perspectiva culturalista, o projeto de lei também contribuiu em superar uma visão social do Surdo como deficiente. Nesse sentido, de acordo com Brito (2013), explica-se que nas sociedades formadas por maioria de pessoas ouvintes, os

Surdos são considerados inferiores, porque são vistos como pessoas com deficiência, sofrem com a “[...] segregação e o isolamento” (BRASIL, 2002c, p. 4).

O autor acrescenta que essa realidade de exclusão social sob a marca da deficiência, contraposto retoricamente a alternativa de uma sociedade composta de pessoas Surdas, pois destaca:

Como imaginada por Oliver Sacks em seu livro *Vendo Vozes*, cujo trecho citado na justificção defende a ideia de que, nessa sociedade utópica, os surdos não seriam considerados deficientes e seguramente, com base em sua língua de sinais, estruturariam sua própria civilização, com seu governo, suas leis e instituições (BRITO, 2013, p. 210, grifo do autor).

Por isso, com a aprovação da lei proposta “[...] os Surdos do Brasil terão a sua língua e cultura reconhecidos, e não serão mais considerados apenas de deficientes auditivos” (BRASIL, 2002c, p. 4).

Na pesquisa desenvolvida por Siqueira (2015), a maior parte das crianças Surdas são filhas de pais ouvintes, assim, o próprio ambiente familiar não favorece o aprendizado da língua de sinais, a qual deve ser a sua primeira língua. Portanto, essa é uma causa que dificulta o desenvolvimento da criança Surda, logo, percebe-se que suas dificuldades não são consequências da surdez, e sim das condições das interações sociais vivenciadas pela criança.

A autora destaca Quadros (1997) que a proposta de ensino bilíngue para a educação do sujeito Surdo deveria ser a mais indicada, na qual ele deve adquirir o mais cedo possível a língua de sinais, sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Quadros (1997) evidencia que a proposta de uma educação bilíngue permite o desenvolvimento pleno de linguagem, pois possibilita ao Surdo um desenvolvimento integral. Além da língua de sinais, deve ser também ensinado ao Surdo a língua da comunidade ouvinte na qual ele está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

De acordo com Góes (1996) que fala da existência de dificuldades no desenvolvimento da criança surda, porém estas não são inerentes à surdez e sim ao resultado de experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos.

Além disso, segundo Costa (2018), o que se observa é a relação entre a Libras e os profissionais da educação, especificamente os que atuam no ensino regular. Percebe-se a Libras, de certa forma, figura fora dos “anseios” de capacitação por muitos professores. Já Santos (2015), ao afirmar no âmbito escolar que a maior parte dos professores não tem formação adequada no uso da Libras, prova que isto dificulta sua comunicação, portanto, o aprendizado do estudante

Surdo fica muito debilitado pela falta de uma comunicação mais eficiente.

Ele salienta que observa-se que os estudantes Surdos inclusos na escola do ensino regular deparam-se com desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação e conhecimento, sendo a formação de professores que traduz as próprias barreiras do ensino (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015). É importante lembrar que professores em formação em Libras devem conhecer os mais variados contextos da língua de sinais para desenvolver e ministrar aula à eles, e assim alcançarem os resultados desejados (PENHA; PENHA, 2014).

Na história dos Surdos brasileiros, percebe-se a necessidade destes de se adaptarem ao modelo ouvintista, o qual impôs à eles o oralismo, o treinamento auditivo e de fala, sem considerar a identidade cultural deste sujeito, de modo que é possível perceber que o processo educacional do estudante Surdo sempre foi feito de forma impositiva, cujas consequências estão diretamente ligadas ao fracasso da educação destes estudantes, que necessitam da Libras para conseguirem construir o conhecimento e aprender.

Segundo Santos (2018), sabe-se que o contexto educacional bilíngue ainda não é uma realidade de toda a população Surda do Brasil. Após o Decreto nº 5.626 de 2005:

Foi publicada a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no ano de 2008, este documento segundo Lodi (2013) defende que todos os alunos sejam matriculados na rede regular independentemente de sua especificidade. No caso dos surdos, isso pode trazer algumas consequências, afinal eles são um público com uma necessidade linguística específica, necessidade esta que corre o risco de ser apagada de discussões mais fundamentadas (SANTOS, 2018, p. 116, grifo do autor).

O Decreto nº 5.626 de 2005 deixa claro que a Libras que deve ser a primeira língua do Surdo (L1), enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve constituir-se como a segunda língua (L2).

De acordo com a afirmação de Lodi (2013, p. 55):

De forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusiva (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Esta nova diretriz traz certo desconforto, porque parece uma tentativa de apagar as

diferenças do Surdo, ao invés de colocá-las em discussão de modo a se “encontrar mecanismos para que os alunos brasileiros possam desenvolver identidades bilíngues e/ou surdas, dentro do espaço escolar que se diz democrático” (KELMAN, 2015, p. 95).

Sendo assim, é fundamental o uso da abordagem da inclusão da educação bilíngue de Surdos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2011, sem paginação), no artigo nº 60-A, o qual diz 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.

Segundo a pesquisa desenvolvida por Ilda Peliz (2019), secretária de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (MEC), o nível de formação de professores para o atendimento de EPAEE é baixo, com apenas 5,7% dos professores formados para atender à esse público. Contrariamente, o Censo da Educação Básica de 2019 apresenta o montante de 1,3 milhão de matrículas de EPAEE (MEC, 2019). Entende-se o motivo dos professores destes estudantes argumentarem que os mesmos não foram formados para trabalhar com os EPAEE. Evidentemente, a falta de formação inicial os deixam sem compreender que o seu real papel é saber trabalhar valorizando as diferenças e de forma equitativa.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os temas da Educação Inclusiva começaram a ser discutivos, como a definição de Educação Inclusiva e as regras para a educação especial (art. 58) e a formação de professores (art. 62 a 64).

Em 2015 foi lançada a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa resolução prevê a superação de uma formação teórica em uma formação prática e é usada como “referência para a valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho no país” (DOURADO, 2016, p. 27).

Para Gatti *et al.* (2019, p. 46), essa resolução possui a:

[...] proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda estejam em aberto, abrindo em leque de possibilidades.

A Resolução CNE/CP 02/2019 vem definir as bases da formação de professores para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de formar profissionais para atender às “três dimensões fundamentais (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional)” (BRASIL, 2019, p. 2).

Foram mais de 20 anos de políticas educacionais que tratam da Educação Inclusiva, apesar dos avanços nessa área. Contudo, ainda não chegaram ao sistema escolar ideal para atender esses estudantes. Um dos principais problemas que a adoção e implementação de uma real Educação Inclusiva enfrenta é a falta de formação inicial de professores voltadas para o desenvolvimento de estudantes EPAEE.

Segundo a pesquisa de Gianotto (2020), nesta perspectiva, o foco na análise sobre o protagonismo, visibilidade e invisibilidade para Surdos por meio de diversos discursos, as relações de poder e conhecimento foram visivelmente materializadas. Acredita-se na possibilidade de se estabelecer um novo olhar para a comunidade Surda com todas as suas especificidades.

O autor citado acima argumenta que a educação bilíngue é a principal forma de propiciar autonomia linguística, social, cultural, identitária e pessoal. Para tanto, ele obteve dados da Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*, WFD) em 1995:

Aproximadamente 80% das pessoas surdas do terceiro mundo não receberam nenhuma educação básica. Percebemos que o fator “linguístico educacional” é o propagador de invisibilidade para todas as etnias de surdos: negros, analfabetos, indígenas, que foram excluídos, desvalorizados e renegados socialmente. É preciso pensar em igualdade de condições. Somos seres humanos possuidores de direitos e deveres, sempre estivemos aqui, somos visíveis, capazes, proativos reflexivos e militantes. Somos felizes com o nosso tesouro linguístico, cultura e identidade (GIANOTTO, 2020, p. 74).

É válido ressaltar a parceria entre as instituições responsáveis pela PcD, tais como a FENEIS e WDF, juntamente ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), resultando em um positivo e crucial impacto na constituição, luta e implementação de políticas públicas como meio de garantir acessibilidade linguística e movimentos sociais que garantam aos Surdos o direito à inclusão e participação social (GIANOTTO, 2020).

Ele destaca que a humanização envolveu sujeitos Surdos que haviam entrado nessa luta com o objetivo de superar todas as etapas de semidestruição linguística e social, por isso motivou a celebração da existência da língua de sinais e dos Surdos. Garantir ao povo Surdo sua inclusão social e ressaltar suas particularidades culminou na identificação de “língua” de sinais, como havia sido nomeada há alguns anos, para o status de língua de sinais, algo impactante e positivo em termos de educação formal de Surdos.

Neste sentido, o senador Flávio José Arns (PODEMOS-PR)¹¹, amigo e defensor da comunidade Surda, entende que a proposta da mesma considera inadequada a educação inclusiva por privar os Surdos do seu direito linguístico, que inclui os Surdos nas instituições escolares, que pede alteração na LDB, acrescentando o capítulo “Da Educação Bilíngue de Surdos”, para a inclusão de diretrizes para o ensino bilíngue de Surdos, a fim de qualificá-lo como uma modalidade de ensino independente.

O mesmo havia sido encarregado a responsabilidade de tramitação de um documento importante, o Projeto de Lei nº 4.909/2020¹², para aprovação no Plenário do Senado Federal. Além disso, a maioria dos mestres Surdos, doutores Surdos e representantes de comunidades Surdas, havia pedido o apoio de instituições como a Câmara Municipal de Guarapuava/PR, Câmara Municipal de Piracicaba/SP, Câmara Municipal de Blumenau/SC, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Confederação Brasileira de Surdos (CBS), Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e as demais, para que enviassem cartas, ofícios, requerimentos por meio de processo de tramitação¹³ ao Senado Federal.

Segundo a carta de Esclarecimento da FENEIS (2020)¹⁴, a preocupação pelos mesmos foi centrada nas escolas e classes bilíngues de Surdos, constituídas por estudantes Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação, com deficiências físicas, intelectuais e visuais, como preconiza o decreto em tela.

São espaços de extrema relevância, pois constituem um ambiente linguístico adequado,

¹¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-4909-2020>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

¹² Atividade Legislativa do Projeto de Lei nº 4.909/2020. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

¹³ Materiais recebidos por meio de tramitação no processo de PL nº 4.909/2020 no Senado Federal. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-4909-2020>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

¹⁴ Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <<https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pnee-1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

que promove a identidade linguística de bebês, crianças, jovens e adultos Surdos e a equidade de condições de aprendizagem, sem a necessidade da presença de tradutor-intérprete de língua de sinais em sala de aula, considerando que as aulas são ministradas por professores comprovadamente bilíngues, sendo a Libras, novamente, a língua de instrução, ensino, comunicação e interação.

Eles discorrem que a LDBEN abriga a educação bilíngue de Surdos na modalidade de educação especial, porque está baseada em um modelo que ainda não incorporou a legislação mais recente, a estratégia 4.7 do PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), assim como a LBI, Lei nº 13.436/2015 (BRASIL, 2015). O Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) traz um grande avanço ao definir a educação bilíngue de Surdos como modalidade escolar, um mérito ao reconhecer as especificidades desse ensino, assim como a modalidade de educação indígena.

Ao encontro dessa análise, não há nenhum documento oficial que comprove para que a educação bilíngue de Surdos esteja vinculada à modalidade de educação especial ou que deva se dar em escola inclusiva comum para ouvintes, para que seja validada ou legitimada.

Destaca-se, inclusive, a recomendação de que as entidades federativas priorizem o repasse de verbas às instituições escolares que adotarem um modelo inclusivista, considerado como retrógrado e opressor.

Para a comunidade Surda, a PNEE (2020) definia uma conquista educacional, tendo em vista a proposta de educação bilíngue de Surdos como uma modalidade escolar, reconhecendo assim as especificidades do ensino bilíngue, assim como acontece na modalidade de educação indígena, oferecendo a oportunidade de escolha quanto à abordagem educacional mais adequada para cada estudante, o que não estava contemplado na anterior Política Nacional de Educação Especial (2008), uma vez que impunha um modelo educacional único a todos os indivíduos com deficiência, e claro os Surdos mais uma vez vistos pela deficiência clínica, não focando nas singularidades.

Em seis de outubro do mesmo ano da publicação da PNEE (2020), a Feneis informou mediante nota de apoio e esclarecimento, que as comunidades Surdas brasileiras vinham lutando pela inclusão da educação bilíngue de Surdos nas políticas educacionais, assim como pela inclusão de políticas linguísticas a essa discussão, e pela qual o Decreto definiu e abordou várias questões relacionadas à educação bilíngue de Surdos:

À vista disso, as escolas e classes bilíngues de surdos, constituídas por estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação, assim como com outras deficiências, como preconiza o decreto em tela, são espaços de extrema relevância, pois

constituem um ambiente linguístico adequado, que promove a identidade linguística de bebês, crianças, jovens e adultos surdos e a equidade de condições de aprendizagem, sem a necessidade da presença de tradutor-intérprete de língua de sinais em sala de aula, considerando que as aulas são ministradas por professores comprovadamente bilíngues, sendo, a Libras, novamente, a língua de INSTRUÇÃO, ENSINO, COMUNICAÇÃO e INTERAÇÃO.

Uma Escola Bilíngue de Surdos é inclusiva, pois inclui os surdos com seus pares, de forma, inclusive, a identificar nos surdos mais velhos modelos bem sucedidos, oferece a escolarização e permite-lhes competir igualmente com outros cidadãos não surdos, porque têm garantida a equidade. Constatase nessa nova política a preocupação em não deixar ninguém para trás (FENEIS, 2020, p. 01).

Vale *et al.* (2021) ressaltam que a comunidade Surda busca o direito de se desvincular da educação especial em escolas inclusivas, de romper com os parâmetros e diretrizes curriculares de adaptações e acessibilidade, uma luta pela busca da equidade a qual carrega a singularidade de alcançar a igualdade no direito à educação de forma plena e igualitária, o que implica em políticas linguísticas e educação bilíngue.

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo” (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

As autoras intensificam mais a luta de décadas pelo reconhecimento educacional linguístico bilíngue e não inclusivo. A inclusão de estudantes Surdos nas classes comuns em escola regular, seguindo um currículo regido por uma hegemonia ouvintista, não significa ofertar condições iguais de acesso à educação, por tanto, não garante necessariamente, o respeito à diversidade ou o desenvolvimento de todas as potencialidades do Surdo.

Para as autoras, pensar no ser Surdo é refletir sobre os artefatos culturais e trajetórias históricas vividas e sofridas por um povo que foi esquecido por muito tempo, uma história não apenas como simples artefato de conhecimento, mas é acima de tudo, uma reflexão de épocas que deixaram marcas. Vestir-se desse conhecer é criar aberturas para indagações e quebras de paradigmas, é contribuir na luta implacável de uma aceitação que percorre décadas, é uma constante e incansável batalha contra a não aceitação das especificidades linguísticas e cultural dos sujeitos Surdos.

A escola de Surdos é muito mais que um espaço físico e repasse de conteúdos, é a oportunidade de compartilhamento de experiências e de mundo, pois a maioria de Surdos são filhos de pais ouvintes não usuários da Libras, acarretando assim uma vivência solitária para o Surdo dentro da sua base de estabilidade familiar, portanto, é na escola que também aprendem

o que não é compartilhado em família.

A criação da Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) atende a uma demanda que se consolidou em 2013, no Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI (BRASIL, 2013), que resultou no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa.

A elaboração desse relatório contou com vários membros representantes das comunidades surdas, pesquisadores sêniores com larga produção acadêmica, representantes do próprio governo, dentre os quais, membros da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conforme a importância da desvinculação de educação bilíngue da educação especial é apresentada, o estudante Surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser Surdo. Além disso, os Surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em assistências especializadas organizadas com base nos princípios da educação bilíngue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua.

Ao Ministro da Educação solicita-se que aplique as duas políticas independentes: uma política de educação especial e uma política de educação bilíngue de Surdos.

Eles finalizam a carta de esclarecimento apontando os aspectos relevantes, omissos ou que demandam ajustes no decreto em relação à educação bilíngue de Surdos, assim como proposições para o futuro.

Assim foi realizada a discussão no Plenário do Senado Federal, o Projeto de Lei nº 4.909/2020 (BRASIL, 2020) havia sido aprovado. O presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sancionou essa nova Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) no dia 03/08/2021, a qual insere a Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), como uma modalidade de ensino independente, antes era incluída como parte da educação especial.

Contudo, a educação bilíngue¹⁵ será aplicada em escolas e classes bilíngues de Surdos, além de escolas comuns e polos de educação bilíngue de Surdos, pois serão oferecidos serviço de apoio educacional especializado para atendimento às especificidades linguísticas dos

¹⁵ Segundo Brito (2013), a fundamentação de Pickersgill (1998) pressupõe o bilinguismo em relação ao reconhecimento da língua de sinais como língua materna e natural do surdo e visa proporcionar ao educando surdo o ensino desta como primeira língua (L1) e base para a aquisição da língua dominante da sociedade ouvinte em que ele está inserido, a qual é vista como segunda língua (L2), sendo ensinada em modalidade escrita e, eventualmente, oral. Já os espaços específicos ao processo de ensino-aprendizagem da L1 e da L2 podem conviver lado a lado, mas não seja simultaneamente, bem como equipes escolares com presença de professores ouvintes e surdos fluentes em língua de sinais, assim como de intérpretes de língua de sinais.

estudantes Surdos.

Essa nova lei também garante que os estudantes Surdos tenham acesso aos materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferecer educação bilíngue e intercultural aos estudantes surdos. Esta é mais uma importante conquista para a comunidade surda, pois garante o acesso à educação bilíngue para estudantes Surdos e Surdocegos, durante toda a sua vida escolar (BRASIL, 2021).

No entanto, apesar do trabalho de campo ter sido realizado no ensino da “Língua Portuguesa como a Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos em uma Instituição Especializada”, cabe esclarecer que o objetivo desta pesquisa é refletir sobre soluções que buscam para a transição de línguas e a exploração da língua de sinais como parâmetro para a construção dessa escrita. Para a coleta de dados, lançou-se mão, também, do diário de bordo, anotações e reflexões das ações dos professores, atividades realizadas pelos estudantes Surdos e entrevista semiestruturada com os professores.

Assim, o direcionamento educacional de crianças Surdas exige o rompimento de barreiras criadas quanto às necessidades linguísticas e educacionais. Portanto, é necessária a efetiva utilização de um modelo educacional bilíngue em relação à formação de profissionais habilitados e fluentes na língua de sinais, proporcionando a existência de uma língua compartilhada entre professor e estudante, com o objetivo de possibilitar e facilitar a apropriação de novos conhecimentos.

Percebe-se que essas dificuldades são tão semelhantes entre os Surdos que passaram a ser atribuídas de forma equivocada à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa.

Com o propósito de apurar os estudos realizados anteriormente para a delimitação do problema de pesquisa e situar a presente pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico em bancos de dissertações e teses mais atuais, dos últimos quatro anos. Assim, foram considerados os trabalhos realizados entre os anos de 2017 à 2020, que contemplaram a área de políticas educacionais na formação de professores utilizando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos.

Para a realização do levantamento de trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses), realizou-se uma investigação nas seguintes plataformas, respectivamente: Bancos de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Educational Resources Information Centre (ERIC)* e *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*

(LATINDEX). Essas três plataformas foram escolhidas por representarem ferramentas de busca de trabalhos científicos relevantes à temática da pesquisa no Brasil e em países com língua inglesa e espanhola.

Para a realização do estado de conhecimento utilizaram-se os seguintes descritores: Políticas Educacionais, Leitura e escrita dos Surdos, Libras, Disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, Educação bilíngue para Surdos e Método de ensino e aprendizagem, combinados entre si, como operador lógico “*and*”, repetidas em todas as bases pesquisadas.

Cabe aqui uma breve explicação sobre o descritor “Libras e Disciplina de Língua Portuguesa para Surdos”. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 e o Artigo 5º, a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em Libras e Língua Portuguesa escrita, também constituídas línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Assim, apresenta-se a Tabela 1, referente à quantidade de trabalhos encontrados de acordo com a combinação entre descritor e operador em cada uma das plataformas de pesquisas e o total de trabalhos encontrados durante esse levantamento.

Tabela 1 - Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores

| Descritores | Plataformas de Pesquisas | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|----------|
| | BDTD | ERIC | Latindex |
| “políticas educacionais” <i>and</i> “leitura e escrita dos Surdos” <i>and</i> “Libras” | 7 | 230 | - |
| “políticas educacionais” <i>and</i> “educação bilíngue para Surdos” <i>and</i> “método de ensino e aprendizagem” | 5 | 14.357 | - |
| “políticas educacionais” <i>and</i> “disciplina de Língua Portuguesa para Surdos” <i>and</i> “método de ensino e aprendizagem” | 2 | 12.678 | - |
| “método de ensino e aprendizagem” <i>and</i> “educação bilíngue para Surdos” <i>and</i> “leitura e escrita dos Surdos” | 3 | 2.606 | - |
| “método de ensino e aprendizagem” <i>and</i> “leitura e escrita dos Surdos” <i>and</i> “políticas educacionais” | 2 | 758 | - |
| “educação bilíngue para Surdos” <i>and</i> “leitura e escrita dos Surdos” <i>and</i> “Libras” | 42 | 398 | - |
| Total de trabalhos encontrados | 61 | 31.027 | - |

Fonte: O próprio autor

A pesquisa com três ou mais descritores foram realizadas na base de dados do Portal de

Periódicos da Latindex, por esse motivo os resultados aparecem vazios.

Na somatória das três bases de dados foram encontrados 31.088 trabalhos. Em vista desse grande número de trabalhos, foi necessário filtrar os que mais se aproximavam da pesquisa proposta. Primeiramente realizou-se a leitura dos títulos que foram listados pelas pesquisas, separando os que se assemelhavam ao tema da pesquisa, resultando em cerca de 61 trabalhos.

Procedeu-se então a leitura de seus resumos e das considerações finais/conclusões, e de acordo com as palavras chaves “Políticas Educacionais”, “Leitura e escrita dos Surdos”, “Língua Brasileira de Sinais - Libras”, “Disciplina de Língua Portuguesa para Surdos”, “Educação bilíngue para Surdos” e “Método de ensino e aprendizagem”, verificou-se que seis dissertações/teses/artigos tinham ligação com o trabalho a ser desenvolvido.

Assim, realizou-se a análise detalhada desses trabalhos conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas de acordo com a linha de pesquisa

| Identificação | Título | Objetivo Geral | Resultado |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bomfim 2017 Dissertação UFVJM | O processo de alfabetização de Surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores. | Caracterizar o perfil dos professores em termos de sua formação, percepções e conhecimentos sobre a Língua de Sinais e do processo de alfabetização de Surdos; identificar as estratégias e práticas pedagógicas docentes aplicadas aos alunos Surdos para apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita; reconhecer as variáveis facilitadoras e dificultadoras no processo de alfabetização desses alunos. | Os dados obtidos neste estudo indicaram que o processo educacional de alunos Surdos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser satisfatório e ter resultados positivos quando a formação, estratégias e práticas de ensino dos professores baseiam-se nos princípios delineados pela pedagogia visual bilíngue, respeitando a Língua de Sinais, e quando todo o contexto escolar e familiar trabalha colaborativamente para o desempenho e progresso do aluno Surdo. |
| Silva 2018a Tese UFMG | Perfis linguísticos de Surdos bilíngues da par Libras-português. | O objetivo geral aqui proposto é descrever o perfil linguístico de Surdos bilíngues do par linguístico Libras-português, especialmente os padrões de dominância linguística. | Os resultados relatados nesta tese e a análise empreendida – especialmente da complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas por esses bilíngues e da complexidade de questões sociais e biológicas que cercam a surdez – evidenciam a importância do desenvolvimento de estudos futuros sobre dominância linguística de Surdos bilíngues que unam aspectos linguísticos e não linguísticos. |
| Silva 2018b Dissertação UFG | Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas | Revisitar nossas práticas e pensar possibilidades didático-metodológicas que culminem na elaboração de atividades de | Ao final desta pesquisa faz recorrente uma questão que, provavelmente, me conduzirá a outros estudos. As atividades apresentadas pelas participantes |

| | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | para o ensino de libras/português escrito na educação básica bilíngue. | leitura e escrita para alunos com surdez, em escolas bilíngues de Educação Básica. | demonstraram que em uma disciplina semanal, em atendimento educacional especializado ou em alguns momentos de ação colaborativa entre os professores e intérpretes e/ou docentes de Libras, a oferta de materiais significantes provocaram atos de respostas nos alunos sejam Surdos e ouvintes. |
| Souza 2018 Tese UnB | Ensino de português L2 a Surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. | A pesquisa contou, como objetivos secundários, com a análise de entrevistas realizadas em escolas bilíngues de uma região do país, livros de orientação para professores de português como segunda língua para Surdos e livros de ensino de português como segunda língua para ouvintes, se esses livros podem ser usados na educação de Surdos e se os roteiros gramaticais presentes neles podem servir para esse fim. | O resultado das análises, pôde-se verificar que os textos, as atividades e, principalmente, o roteiro gramatical dos cinco livros em questão não são completamente adequados para o ensino de PPE a Surdos. É importante reforçar que se compreende que esses materiais não foram elaborados com essa finalidade, porém, sabe-se que são usados para esse fim. E se são usados é porque, certamente, não existe algo mais apropriado. |
| Costa 2020 Tese UNICAMP | Representações de comunidades escolares bilíngues para Surdos sobre o português, a Libras e a escrita de sinais: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de Surdos. | O objetivo desta pesquisa é estudar as representações linguísticas construídas pela comunidade escolar e pelas políticas linguísticas sobre a língua portuguesa, a Libras e a escrita de sinais (SignWriting), no espaço de educação bilíngue para Surdos, no estado de São Paulo. | Destaca-se esse trabalho como uma possibilidade de de(s)colonização, de inversão epistemológica, que empodera os sujeitos Surdos para se sentirem à vontade para empreenderem seus saberes, tendo em mente que as práticas de língua são feitas por eles e que educadores estão presentes para lhes mostrar outras práticas de língua, de tal modo que educadores e educandos sejam livres para ter suas experiências linguísticas enriquecidas pelo contato linguístico que apresentam entre si. A educação bilíngue tem a ganhar se for teoricamente informada por esse caminho translíngue. |
| Coelho 2020 Dissertação UNICAMP | Estratégias de escrita de Língua Portuguesa usadas por estudantes jovens e adultos. | Aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização, matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental buscaram expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais. | Os resultados revelaram que os alunos se utilizaram de diferentes estratégias ao lidar com a escrita de textos, como: Estratégias Letradas; Estratégias Linguística/Cultural Surda; e Estratégias Afetivas. A contribuição deste trabalho é demonstrar que o ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva bilíngue, pode se apropriar destas estratégias, além da visualidade e da interlocução em língua de sinais. |

Fonte: O próprio autor

Ao se analisar os resultados obtidos no Quadro 1, em relação às categorias dos trabalhos, destacam-se as pesquisas no campo de Políticas educacionais (5), Leitura e escrita dos Surdos (6), Libras (6), Disciplina de Língua Portuguesa para Surdos (6), Educação Bilíngue para

Surdos (6) e Método de ensino e aprendizagem (4).

Observa-se que um trabalho pode estar contido em mais de uma categoria, como por exemplo o trabalho de Bomfim (2017), que combina o ensino de português aos alunos Surdos ao longo do processo de alfabetização, ou o trabalho de Souza (2018), que discute a construção de uma proposta de roteiro gramatical que auxilie professores elaboradores de material didático a criarem um material, pensado e organizado, para atender as demandas de uma “Educação Bilíngue de Inserção para Surdos”, auxiliando esses estudantes a se tornarem bilíngues, como prevê a lei.

As Políticas Educacionais são tratadas em cinco trabalhos: Bomfim (2017), Silva (2018a), Silva (2018b), Costa (2020) e Coelho (2020). O trabalho desenvolvido por Bomfim (2017) usa uma abordagem com a Declaração de Salamanca¹⁶, a qual discorre que a educação dos Surdos deveria realizar em escolas, classes especiais ou em classes de ensino comum, em que a aquisição, interação e socialização acontecessem na sua língua natural, a Língua de Sinais (BRASIL, 1994).

As políticas educacionais brasileiras deveriam reconhecer e “garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos” (BRASIL, 1994, p. 7), devido às suas necessidades particulares de comunicação. Após dois anos, em 1996, a LDBEN comprovou que os EPAEE devem ser acompanhados pedagogicamente, respeitando as condições, peculiaridades e especificidades apresentadas por esses estudantes (BRASIL, 1996; LOPES, 2013). No caso de estudantes Surdos, de acordo com Strobel (2009), o ensino deve ocorrer a partir do reconhecimento do direito que mesmos devem ser bilíngues.

Silva (2018a) descreve a síntese de dados do seu trabalho com os perfis de Surdos delineados, assim, com algumas implicações destacadas, confirma-se os riscos de privação linguística vivenciados por pessoas surdas na infância. Por motivo de acesso tardio à Língua de Sinais (LS), acredita-se que ela pode ser adquirida por meio de interações com usuários dessa língua, logo comprova-se a necessidade de políticas linguísticas direcionadas às crianças e suas famílias por meio de orientações para que haja um atendimento precoce no diagnóstico e a aquisição da LS pela criança Surda e seus pais.

Silva (2018b), professora Surda, havia idealizado o trabalho por ter sido sancionada a

¹⁶ A Declaração de Salamanca foi um documento proposto e assinado por dirigentes de mais de oitenta países que se reuniram na Espanha, na cidade de Salamanca, em 1994, para a convenção de uma proposta educacional em atendimento às necessidades das pessoas, independentemente de idade, raça, gênero, credo ou condição física, trazendo em sua pauta a discussão do papel das escolas, a oferta de serviços especializados como suporte à inclusão, bem como a articulação de políticas públicas educacionais para o apoio à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 1994; BUENO, 1999).

Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015, conforme seu artigo 3º, no âmbito do município de Goiânia, a qual observou as diretrizes e os parâmetros para implantação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português.

Desta forma, foi possível refletir sobre concepções teóricas e metodológicas referentes à atuação docente, despertando o repensar sobre a aplicabilidade dessa lei que estimula a organização e a ampliação de programas específicos para a elaboração de material didático por meio do apoio de especialistas envolvidos nas universidades.

Costa (2020) comenta que a assessoria oferecida pela Secretaria Municipal de Educação aos professores, por profissionais especializados na área de educação bilíngue, por sua vez, recebeu referência como positiva e deverá ser mantida. Obteve, também, a proposta de manutenção de um grupo de trabalho que objetiva em reuniões com as seis escolas bilíngues para Surdos, com uma oferta de formação aos professores e de ajustes nas políticas educacionais para Surdos no município.

Isso despertou a curiosidade dos estudantes sobre a linguagem oral, portanto, houve a recomendação de estabelecer parcerias com a saúde e outros setores para dar oportunidades ao conhecimento e aprimoramento dessa forma de comunicação. Considerou-se que o espaço da escola como o melhor lugar para discutir e refletir sobre o bilinguismo do Surdo.

O trabalho desenvolvido por Coelho (2020) discorre sobre a situação atual na educação dos Surdos no Brasil, a qual não está diferente, pois existem pessoas ouvintes que defendem o modelo de Educação Inclusiva, que propõe políticas educacionais para os Surdos e insistem em dizer como deve ser o modelo desta educação, sem ouvi-los e sem reconhecê-los como protagonistas desse processo.

O autor supracitado aponta, em modo de reflexão e crítica, a parábola escrita por Rubem Alves (1995) que conta a história do Rei Leão, o qual convocou o Dr. Urubu que havia estabelecido um currículo que segue os pensamentos, o andar, as preferências de nariz e de língua, o canto e a cor dos urubus que eram o modelo para todos, pois a sua espécie era a melhor para os que não morressem na ignorância. “Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos” (ALVES, 1995, p. 64).

Ele faz comparação nos personagens da estória em situações deste tipo, sabendo que não existe diálogo nem abertura para criar ideias diferentes ou novas possibilidades, tendo em vista que não se permite a participação da comunidade Surda na decisão de políticas para sua própria educação.

Nas categorias “Leitura e escrita dos Surdos”, “Libras” e “Disciplina de Língua Portuguesa para Surdos”, seis trabalhos discutem o tema na formação da Educação bilíngue

para Surdos: Bomfim (2017), Silva (2018a), Silva (2018b), Souza (2018), Costa (2020) e Coelho (2020).

Bomfim (2017) discorre sobre o caso específico da alfabetização na educação de Surdos, com pesquisadores do campo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, os quais argumentam que o processo de leitura e escrita deveria acontecer na Língua de Sinais, que, na maioria dos casos, deveria ser a primeira língua dessas crianças. A autora aponta Quadros e Schmiedt (2006, p. 29), “uma forma de escrita da Língua de Sinais torna-se emergente para a comunidade no processo de alfabetização”.

A justificativa esclarece a questão de que a criança surda encontrará soluções na escrita alfabética da Língua Portuguesa por motivos como: não captar as relações da linguagem visual, não reproduzir a associação e significação natural no processamento linguístico, nem sistematizar as hipóteses dos estágios de evolução da escrita por meio das relações simbólicas nessa fase do desenvolvimento, ainda que, se essa estratégia tivesse sido oportunizada a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na fase inicial do ensino, com certeza teria estabelecido melhores resultados.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 30) fazem um comparativo dessa situação exemplificando que “a criança surda brasileira deve 'pular' o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido 'alfabetizada' na língua de sinais”. As autoras ressaltam que isso não é a realidade brasileira.

Segundo as autoras citadas acima, as crianças surdas precisam investir na leitura da própria língua de sinais, criando assim, subsídios linguísticos e cognitivos para que possam ler a palavra escrita em português.

Elas destacam as oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo, fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, inclusive de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. Este é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua.

Segundo Stumpf (2010), para que os Surdos registrem graficamente as ideias processadas em sua língua, é preciso o uso da escrita da Língua de Sinais (SW), a qual será usada por meio dos aspectos projetivos espaciais fundamentados nos cinco parâmetros fonológicos manuais e não manuais dessa língua¹⁷.

¹⁷ Os cinco parâmetros fonológicos linguísticos visuais - configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma das mãos e expressões não manuais - são parte da fonologia, auxiliando na composição dos

Enquanto isso, as configurações e orientação das mãos, os movimentos corporais, a direcionalidade e as expressões não manuais que compõem fonologicamente os sinais são usados para produzir graficamente o léxico visual a partir das regras e padrões desse sistema (QUADROS, 2000; PERLIN, 2000; STUMPF, 2010). Portanto, a Língua de Sinais não possui características tais como uma língua de base silábica, alfabética ou ideográfica, mas uma língua fonológica com registro escrito, diferentemente da Língua Portuguesa, que é fonética de base silábico-alfabética (GESSER, 2009; STUMPF, 2010).

Silva (2018a) descreve a relação do tipo de escola frequentada pelos Surdos e a relação com a aprendizagem das línguas, especialmente a língua escrita. A autora destaca os estudos conduzidos por Capovilla e colaboradores (2008), nas escolas especiais, onde os surdos têm contato com outros Surdos e professores sinalizadores, são mais produtivas no desenvolvimento de competências em Libras, assim como também em leitura e escrita em português.

A autora supracitada discorre também sobre a importância de ambientes educacionais bilíngues que favoreçam a aquisição da Libras e do português escrito e abordagens nos aspectos formais de ambas as línguas. Destaca esse impacto positivo no desenvolvimento de competências em Libras e em português em ambientes onde a Língua de Sinais se encontra como língua de instrução principal, porque oportuniza que os Surdos possam interagir com outros Surdos, podendo ser seus colegas ou professores ou mesmo professores bilíngues, onde haja o ensino do português considerado como L2.

Silva (2018b) discute a importância do ensino de Libras e de português escrito, utilizando-se do contexto de uma das participantes, a qual havia problematizado a necessidade de apresentar os conteúdos disciplinares por meio de “contextos reais e significativos”, de forma discursiva, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, em seu capítulo IV, para o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa em uma perspectiva dialógica.

Isto se daria por meio de atividades ou complementação curricular (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e de disciplinas curriculares (anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e educação superior). A autora discorre que os estudos direcionados para as noções na perspectiva dialógica e na compreensão nas palavras e/ou sinais, frases e orações, como unidades das línguas, dos idiomas não pertencem à alguém.

léxicos visuais da Libras, diferentemente de como acontece com os léxicos verbais na Língua Portuguesa. Um comparativo desse aspecto pode ser visto na representação lexical em Libras para os referentes correspondentes a laranja, aprender, leite ou ouvir. Para essas palavras, que não têm radicais gráficos ou estruturas visuais pictóricas semelhantes, são usadas as mesmas configurações de mãos para expressá-las visualmente, mas são os outros parâmetros fonológicos que diferenciarão a expressão para cada uma dessas referências lexicais na Libras, diferentemente da Língua Portuguesa (GESSER, 2009; GÓES; CAMPOS, 2013; HARRISON, 2013).

De acordo com Bakhtim (1997, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar os enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)”. O autor destaca que:

[...] palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado. As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto (BAKHTIN, 1997, p. 312-313).

Sendo assim, por ser favorável às noções de Bakhtin (1997), elabora que os enunciados são respostas dialógicas à outros diálogos, por portarem efeitos de sentidos, significações tais como julgamentos, emoções, paixões, que são endereçadas para alguém e, em suas construções discursivas, manifestam muito mais do que aparentam dizer. Com base nesta concepção, percebe-se que o ser humano em construção pela realidade em que está imerso em sua esfera singular e social, um vir-a-ser.

A pesquisa de Souza (2018) faz uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de português-por-escrito (PPE) básico para crianças Surdas, baseada nos usos da língua, respeitando as características de aprendizagem dos estudantes Surdos, respeitando a sua primeira língua que é a Libras e reconhecendo o direito legal do Surdo de ser bilíngue.

Sendo assim, a mesma é concebida sob a luz da Educação Bilíngue de Inserção, considera-se na importância dessas duas línguas para que o estudante Surdo seja incluído na sociedade e o trabalho dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da LP deve estar focado nessa língua.

Costa (2020) apresenta uma pesquisa sobre contextos bilíngues de minorias, de cenário sociolinguisticamente complexo, que havia sido desenvolvida etnograficamente e possui registros gerados ao longo de um semestre letivo de permanência em campo.

Esses registros foram compostos por depoimentos de sujeitos de duas comunidades bilíngues para Surdos, analisados com o objetivo geral de se buscar compreender as representações que emergem do cotidiano dessas duas comunidades escolares bilíngues, a respeito ao ensino de português, a Libras e a escrita de sinais.

Sendo assim, ela contemplou o desafio de perceber como as políticas linguísticas educacionais norteiam a educação bilíngue para Surdos e trazem interferência nas políticas

locais, além de entender como as escolas desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para Surdos, por sua vez essas escolas apontam três representações, tais como o uso da escrita de sinais (SW) e sua relação com a Libras, falta de acessibilidade linguística do Surdo em sociedade e trata sobre as ideologias linguísticas presentes pelas mesmas.

A autora relata sobre a ausência de acessibilidade linguística, a qual permanece na educação de Surdos, anteriormente à educação bilíngue, afetando o desenvolvimento linguístico e o acesso aos direitos básicos por ter poucos interlocutores em sua língua, podendo até prejudicar o espaço de sua autonomia, mesmo após avanços legislativos e o aumento do conhecimento da Libras em sociedade.

Ela procurou pensar na importância da linguagem, também por meio da perspectiva vigotskiana, relacionando linguagem, cognição e mundo social, linguagem realizada como trabalho, ação, de modo processual.

A implementação de uma política linguística nacional para que a língua de sinais seja acessível aos Surdos, desde os primeiros momentos de sua vida, por meio de políticas públicas interligadas entre saúde (SUS) e educação (escola pública), é imprescindível, já que utilizam o primeiro espaço social pela família da criança Surda que é o da saúde.

A pesquisa desenvolvida por Coelho (2020) buscou analisar estudos sobre motivação e autoconfiança, pois são instrumentos importantes para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua do Surdo. Os educadores devem observar essa realização de práticas para que possam favorecer o aprendizado do estudante Surdo.

Essa observação é importante, por exemplo, quando tratam-se de avaliações que exigem igualmente para ouvintes e Surdos a leitura e escrita da Língua Portuguesa, essa tão inacessível para os Surdos. Essa prática ocorre em todas as esferas da vida da pessoa Surda, que possibilita gerar exclusão, sentimento de desmotivação, insegurança, incapacidade e baixa autoestima.

O autor citado acima argumenta que esses fatos não são únicos, mas servem para demonstrar que, mesmo sem exigências, o trabalho com a Língua portuguesa traz à tona diferentes sentimentos, os quais não podem passar despercebidos e que devem, sim, ser compartilhados entre os alunos e explorados nas próprias atividades pelos educadores.

Por outro lado, o professor, por ser intermediário na relação entre aluno e objetos de conhecimento, poderá contribuir para que haja a realização de releituras de seus afetos/desafetos, possibilitando qualificar sua nova experiência com o procedimento de escrita, pois, de acordo com a palavra de Leite e Tagliaferro (2005), o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação realizada pelo professor.

Abordando as pesquisas que tratam sobre o método de ensino e aprendizagem, trabalhos

como Bomfim (2017), Silva (2018b), Souza (2018) e Coelho (2020) discorrem como acontece o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa de Bomfim (2017) aborda essa finalidade de consolidar as habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que as práticas docentes ainda priorizam um trabalho pedagógico que se baseia na memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas.

Muitos professores ainda são apegados a métodos específicos e padrões metódicos de ensino, trabalham na sala de aula com atividades relacionadas com predeterminação pelas metodologias padronizadas, impactando em atrasos para o desenvolvimento satisfatório dos estudantes Surdos, pois quando o ensino está inserido em uma estrutura de metodologia fixa, pode prejudicar o desenvolvimento da criança.

Bomfim (2017) argumenta que as práticas de alfabetização conservadoras são trabalhadas isoladamente, seguindo os métodos engessados e estruturados em práticas isoladas de síntese da escrita partindo do som das letras, ou por meio do texto para a compreensão nas palavras e letras.

Mas isso acontece porque métodos não são fórmulas mágicas e nem encaixes padronizados para todos os estudantes na fase de alfabetização, existe uma perspectiva de ensino e aprendizagem específica para cada um, conforme seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, linguísticos e culturais.

Silva (2018b) descreve o percurso teórico o qual compreende que, nos processos de constituição da escrita, do sinal ou da fala, para o estudante, existe a possibilidade de “escutar” a palavra do professor e a tomar como se fosse sua, elaborando-a, associando-a às outras. Assim, jamais pode ser dito que algo foi construído sozinho, porque é do campo do outro que se toma algo para depois torná-lo próprio.

Contudo, há desproporção entre ensino e aprendizagem, mas isso não quer dizer que o aprendizado acontece sozinho, isolado e que qualquer ensino seria em vão. Se o ensino não é a causa da aprendizagem, isto não quer dizer que a transmissão não passe por meio dele.

Segundo autora, de acordo com o pensamento do Freud, não se têm controle sobre o que dizem e muito menos sobre os efeitos de palavras sobre quem as está ouvindo ou lendo. Não se sabe o que farão com essas ideias e o que associarão a elas. Ela destaca o pensamento de Kupper (2006, p. 96), podem “supor que essa transmissão poderá gerar efeitos no inconsciente daquele que recebe, ainda que não saibamos exatamente quais sejam”.

Já o trabalho desenvolvido por Souza (2018) descreve o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes por meio do conhecimento da modalidade oral nas escolas regulares, que já conhecem a Língua Portuguesa (LP), sabem conversar com os pais, com os

colegas de sala e com os seus vizinhos, já possuem boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar. As crianças ouvintes de posse desse conhecimento estão prontas para aprender essa “modalidade escrita”, e não as Surdas.

Para a autora, a situação do Surdo é diferente, e ela utiliza o uso do termo “português-por-escrito” (PPE), postulado por Grannier (2002), para identificar o português ensinado aos Surdos nas suas etapas iniciais de seu aprendizado. O PPE é diferente da modalidade escrita da LP que os ouvintes vão para escola aprender, tem caráter mais formal, com apresentação dos constituintes em ordens não canônicas, com algumas estruturas sintáticas particulares, vocabulário menos usual ou erudito, períodos longos e complexos.

Para Souza (2018), o trabalho com os estudantes Surdos deve seguir uma metodologia diferente, sendo assim a visão é o seu maior canal de aprendizagem. O processo de ensino deve estar baseado no método visual. O trabalho com a LP é complexo e árduo, tanto para o professor, quanto para o estudante, logo, há uma necessidade de se propor um roteiro/*syllabus* para o ensino de PPE para Surdos, servindo de norteador para que elaborem o Material Didático (MD) para o ensino da LP como a Segunda Língua (PL2) para Surdos, sendo assim esse primeiro nível que é o PPE, servindo-se de suas características/habilidades como base para a elaboração de atividades pedagógicas.

A pesquisa realizada por Coelho (2020) apresenta fatores tais como relações de poder, emoção, afeto, expectativas culturais, identidade e autoestima, considerados como importantes no processo de ensino e aprendizagem de uma Segunda Língua (L2). Há uma necessidade de analisar a força existente nesta questão afetiva.

O autor citado acima destaca os estudos de Martins e Meneses (2016), os quais afirmam que um sistema que não considera importante a especificidade linguística, inibe o sujeito Surdo e o estigmatiza. Essas atitudes realmente trazem prejuízos incalculáveis tanto para a educação formal, quanto pessoal e cidadã desse sujeito.

Para ele, de acordo com Mattos e Ramires (2013), a avaliação é um dos instrumentos que sempre exclui os Surdos, justamente por ser a oferta em LP escrita. Ressaltam que a forma como as avaliações deveriam ser feitas, exigindo desses não só conhecimento de conteúdo, mas também o conhecimento linguístico de leitura e escrita em L2. Mas, como esses tipos de situações específicas são ignoradas, acabam gerando sentimentos de incapacidade e baixa autoestima nos estudantes Surdos.

Diante dessas questões apresentadas, evidentemente acontece a necessidade de estabelecer atitudes nos educadores que possam favorecer a importância nos aspectos afetivos

com relação à educação do Surdo.

Segundo o autor, em relação às pesquisas levantadas de acordo com o principal tema da pesquisa, é importante dialogar sobre o exercício docente na educação dos Surdos. De acordo com Bomfim (2017) e Nascimento e Silva (2010), a importância na utilização de técnicas pelos professores para o desenvolvimento educacional e a produção de conhecimentos em uma abordagem bilíngue, por estratégias linguísticas e pedagógicas visuais, ocasiona a realização da aprendizagem dos estudantes Surdos.

O autor salienta que os professores precisam planejar seu trabalho de forma adequada, mergulhados nas reflexões sobre possibilidades e soluções para os estudantes Surdos junto com a sua turma, para que possam favorecer o uso dessas habilidades e igualdade de condições para que esses estudantes possam permanecer na escola.

Para acontecer essa ação, será preciso aplicar o planejamento conjunto, inclusive convidar outros profissionais que também atendem a esses estudantes para a participação, a fim de discutir essas intervenções diferenciadas e diversificadas para a equidade de aprendizagem.

Silva (2018a) discorre especificamente ao aprendizado do português escrito, apresentando estudantes Surdos que foram inclusos em uma escola regular comum, os quais foram discriminados por motivo de apresentarem baixos níveis de leitura e escrita, já que estavam inseridos em uma perspectiva educacional que foca na oralidade e o ensino de português como língua materna, considerados inadequados.

A autora citada afirma que ela e a equipe fizeram a comparação entre os estudantes Surdos e ouvintes, percebendo que existe diferença na escrita entre eles.

Logo, a língua portuguesa é língua materna para estudantes ouvintes brasileiros, mas é segunda língua (L2) para Surdos, assim o trabalho de Capovilla e colaboradores (2007), após uma bateria de testes, percebeu que as habilidades de leitura por estudantes Surdos de itens escritos individuais puderam ser comparados com as habilidades de estudantes ouvintes. A autora complementa que:

Além de identificar rotas de leitura diferenciadas entre o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, os autores relatam que a pontuação obtida por um aluno surdo de 4ª série é aproximadamente equivalente à de um aluno ouvinte de 1ª série; já um surdo de 6ª série teria pontuação equivalente à de um ouvinte de 2ª série; e a pontuação de um surdo de 8ª série foi equivalente à pontuação de um ouvinte de 3ª série. Este trabalho e outros já citados anteriormente [...] confirmam que o ensino de português e os resultados obtidos pelos surdos são bastante precários (SILVA, 2018a, p. 50).

Silva (2018a) destaca os estudos obtidos por Capovilla e colaboradores (2008) que

descreve a relação entre o tipo de escola frequentado pelos Surdos e a aprendizagem das línguas, especialmente a língua escrita. Assim, as escolas especiais que recebem os Surdos, os quais têm contato com outros Surdos e professores sinalizadores, são mais eficientes em desenvolver competências em Libras, inclusive em leitura e escrita em Português.

Silva (2016) descreve a importância sobre ambientes educacionais bilíngues os quais favorecem a aquisição da Libras e a do Português escrito, já que abordam aspectos formais de ambas as línguas. Este impacto positivo ajuda no desenvolvimento de competências em Libras e em português, onde a LS é considerada como língua de instrução, então os Surdos têm essa oportunidade de interagir com outros Surdos, sejam seus colegas ou professores ou mesmo professores bilíngues, inclusive essa oportunidade de aprender o português escrito como L2.

A pesquisa de Silva (2018b) esclarece que havia criado o grupo de estudos e reflexões (GT) a fim de levantar questionamentos sobre as soluções do estudante Surdo na leitura e escrita no Português. Desde então, decidiu aprofundar-se na área de psicanálise, sabendo que a criança Surda ou ouvinte é constituída na e pela linguagem, pois a maioria deles que chegava à escola já não dominava a Libras, muito menos o português escrito, não havia adquirido nenhuma língua dita materna, a qual tem mais a ver com o inconsciente, a língua singular da estruturação simbólica.

Segundo ela, o sujeito precisa das relações parentais, para que o psiquismo se estruture, nas quais, de acordo com Solé (2004, p. 268-269), “é nessa linguagem que se estrutura o inconsciente materno, portanto, mesmo antes de o bebê ouvir, falar ou não, a linguagem já esteve presente e é transmitida ao bebê por essa inserção materna”.

O discurso da mãe que pode ser feito por sons, por sinais ou por toques, força a entrada da linguagem para a criança. A fala, os gestos, a escrita são efeitos que fazem parte do funcionamento do linguístico-discursivo, mas não são os únicos, segundo Veras (1999, p. 24):

[...] a fala da mãe (sons ou sinais) força a entrada da criança na linguagem, e a voz ou os gestos dessa criança, puro fluxo de sons, balbucios, olhares, amontoado de gestos, perdem-se como voz e como gesto para se tornarem parte da língua. A mãe vai trazendo para o campo da linguagem os gestos e sons produzidos pela criança.

Silva (2018b) acrescenta que é nesse sentido que “os gestos” são como manifestações do inconsciente estruturado na linguagem, mas não são adquiridos sem o consentimento para alcançar o significante, por exemplo, sobre a manifestação do sintoma em que os Surdos utilizam as mãos, pois eles “possuem língua”, mas, não podem reconhecer a um sistema de signos para interagir.

De acordo com Lacan (1985, p. 32):

[...] A estrutura verbal é completamente específica, e temos um testemunho no fato de que, a quem chamamos de surdos são capazes de fazer um tipo de gesto que não é de nenhum modo, o gesto expressivo como tal. O caso de surdos é a demonstração que existe uma predisposição à língua, [...]. A língua com os dedos não é concebida sem uma predisposição a adquirir o significante.

Silva (2018b) exemplifica que o sujeito se constitui na e pela linguagem, seja oral-auditiva ou gesto-visual, a partir do campo do outro. Nesse sentido, ser um sujeito ouvinte ou não, não o impede de reconhecer um funcionamento linguístico-discursivo, porque os gestos também são considerados como manifestações simbólicas mediante os significantes que vêm do campo do outro.

A autora supracitada destaca que, nos encontros do Grupo de Trabalho (GT), os participantes afirmaram que os Surdos não conseguiam aprender a escrever porque as duas línguas (sinais e orais) possuem estruturas diferentes. Assim, ela leva em consideração que todos os idiomas são manifestações do campo simbólico na sociedade e os sujeitos são submetidos na outra ordem apresentada como a do sistema linguístico. De acordo com as palavras de Saussure (1995, p. 22), “a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la e nem modificá-la”.

Ela acrescenta que a Libras é o idioma que utiliza sinais que contém gramática, sendo assim:

O meio pelo qual alguns sujeitos falam, se manifestam e dão corpo à linguagem. É o seu simbólico, justamente pela forma de utilizar, criar e elaborar o mundo usando significantes que não têm uma base sonora. Para o sujeito (surdo ou não) que utiliza a Libras apenas a modalidade de língua varia: no lugar de oral-auditiva, a língua é gesto-visual, pois funciona regida pelas mesmas leis simbólicas que os outros idiomas. A modalidade gesto-visual é uma das condições para que o sujeito que utiliza a Libras manifeste o simbólico, vez que a inserção significante não se dá apenas pela audição, sendo também o olhar e o toque vias de introdução a essa ordem simbólica (SILVA, 2018b, p. 46-47).

Segundo a autora, de acordo com a palavra esclarecedora de Solé (2004, p. 271):

[...] ascender à linguagem não depende da possibilidade de ouvir a voz materna ou poder falar: um sujeito surdo é capaz de ascender à linguagem sem essas capacidades, mas sua via de inserção simbólica será o olhar e aquilo que ele tem de imaginário.

A pesquisa de Souza (2018) destaca os argumentos de Grannier (2002, 2007), sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), tal qual o caso de ensino de LP como língua estrangeira (LE) aos indígenas nativos brasileiros e aos imigrantes e descendentes que vivem em comunidades que possuem línguas estrangeiras tais como européias ou asiáticas; os Surdos brasileiros que utilizam a Libras como a primeira língua (L1), sendo assim, a língua portuguesa como a sua segunda língua (L2).

Além disso, houve casos que utilizaram muitas das estratégias no ensino de LP como língua estrangeira (LE), acreditando que a utilização desse termo LE para o ensino aos Surdos era satisfatória, mas isto torna-se uma situação equivocada porque eles não são estrangeiros.

Com isso, foi possível compreender que o professor de LP como L2 para Surdos, o qual tem trabalhado ao longo dos anos, com abordagens, métodos, conhecimentos teóricos e materiais didáticos do ensino de LP como L1, adaptações na formação inicial, na maior parte das vezes, os conteúdos foram considerados empiricamente de difícil apreensão pelos Surdos.

Para Costa (2020), a revisão bibliográfica mostrou que houve um aumento de estudos focados na relação de estudantes Surdos no processo de aquisição da leitura e da escrita em uma perspectiva bilíngue. A autora salienta que ainda falta garantir a elaboração de estudos suficientes para as pesquisas relacionadas ao ensino de LP para Surdos em instituições diferentes, tais como escolas regulares, escolas polos e escolas bilíngues.

Para ela, sua pesquisa pode contribuir por meio de momento de reflexão, também podendo estimular debates, o trabalho integrado entre os profissionais participantes na escola bilíngue, observando-se as realidades de escolas bilíngues no estado de São Paulo.

Para tanto, é preciso levar em consideração o processo de aprendizagem como perspectivas presentes na escola, o qual, com a infraestrutura necessária e que os sujeitos nela participantes, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, poderão proporcionar o aprendizado almejado.

Segundo a autora, para realizar este momento de reflexão, é importante motivar os professores que possam compreender a condição do sujeito Surdo, que o ensino não seja aplicado somente ao professor de LP em sua praticidade de ensino.

Portanto, que também seja aplicado às políticas públicas educacionais em preocupações constantes com as políticas locais, possibilitando o acompanhamento a todas ações educativas que envolvem os sujeitos nesse processo que aproximam na sala de aula os professores Surdos e ouvintes, estudantes, gestores e os demais.

A pesquisa de Coelho (2020) define ideias e conceitos a fim de afirmar que a Educação Bilíngue é o modelo ideal para a educação dos Surdos e a aquisição de diretrizes sobre o ensino

de LP escrita. O autor apresenta características que são imprescindíveis para que os estudantes Surdos cheguem ao final de sua educação escolar com boa formação, tais como:

Fortalecimento dos aspectos identitários e culturais próprios da comunidade surda (visualidade e literatura);
 Integração social, reforçada através do contato amplo com todos os profissionais alocados na escola e a necessidade de que todos sejam bilíngues, ou seja, tenham fluência em Libras e conheçam as especificidades culturais dos povos surdos;
 Língua de Sinais na grade curricular;
 O uso da Língua de Sinais nesses espaços educacionais como língua de instrução e convívio;
 Ensino/aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua;
 Espaço arquitetônico que possibilite a visualidade (campainhas luminosas, murais, etc.);
 Profissionais surdos ocupando os mais diversos segmentos da escola;
 Intérprete de Libras para contato com o externo (COELHO, 2020, p. 46).

Ele idealiza que todos esses aportes servirão para encaixar o planejamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola bilíngue, com possibilidades para dar bons resultados nas práticas educacionais de Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) para Surdos, com o alcance de seu verdadeiro objetivo. O autor discorre que há uma necessidade de momento de reflexão sobre práticas pedagógicas e sobre tudo que faz parte delas.

Coelho (2020, p. 46-47) destaca a importância da palavra de Saviani (2008), que:

É a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação se diferencia qualitativamente das demais formas. Ao nosso entender, o que o autor apresenta de forma ampla para a educação cabe também, de forma particular, para o ensino/aprendizagem de LP2. Ele considera que a prática social é um ponto de chegada, de caráter processual, em que se dá a intencionalidade do ponto de partida, que é o trabalho pedagógico, cabendo ao professor organizar e realizar.

Em relação ao levantamento das pesquisas supracitadas, observa-se que os autores apresentaram seus objetivos focados na problemática em relação à dificuldade de aquisição da língua escrita e leitura pelo estudante Surdo, impulsionando a presente pesquisa, a qual visa analisar metodologias didáticas desempenhadas no setor pedagógico, direcionadas ao ensino de língua portuguesa como uma L2 para o Surdo, na modalidade escrita.

Podemos ressaltar que, mesmo que se promovam adaptações, ainda existem muitos aspectos que devem ser superados, visto que nem sempre a educação do Surdo foi uma questão pertinente.

Esse estudo poderá contribuir para a educação dos Surdos por seu ineditismo. A presente pesquisa será feita em uma Instituição Especializada, conveniada à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), onde se oferece atendimento especializado aos estudantes Surdos, localizada na região norte do estado do Paraná e, assim, poderá trazer, como contribuição original, informações sobre as possibilidades de ensino de Português como a segunda língua (L2) para estudantes Surdos.

Para tanto, tal pesquisa parte do pressuposto de que a modalidade visuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, sendo assim a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes Surdos.

1.3 Tese

Diante do que foi apresentado, evidencia-se que as metodologias didáticas desempenhadas no setor pedagógico, direcionadas ao ensino de língua portuguesa como L2 para o Surdo, tendo a Libras como L1, podem favorecer um melhor aprendizado na modalidade escrita, para uma educação bilíngue. Devido à inúmeras metodologias já vivenciadas na educação dos Surdos, desde a educação voltada para comunicação total, é que se pretende neste trabalho ressaltar a importância de uma educação que se utiliza a Libras (L1) para ensinar Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita. Assim, delimita-se a pergunta da pesquisa.

1.4 Pergunta

A delimitação do problema da presente tese foi expressada pela seguinte pergunta: “Como é o ensino da pessoa surda para ler e escrever em Português como a segunda língua (L2), usando a Libras como a primeira língua (L1), em uma educação bilíngue”?

Com base nesta pergunta e de acordo com a vivência do pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial (GEPEB), definiu-se os objetivos gerais e específicos que delineiam essa pesquisa.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

Analisar e descrever metodologias aplicadas por uma professora surda e quatro professoras ouvintes a estudantes Surdos de 1º ao 5º ano, de uma Instituição Especializada, localizada em uma cidade na região norte do estado do Paraná, para o ensino da leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa escrita, no contexto de ensino presencial.

1.5.2 Específicos

- Investigar diferentes recursos pedagógicos utilizados no ensino presencial por professores de língua portuguesa para auxiliar os estudantes surdos na compreensão de diversos gêneros textuais;
- Verificar a evolução e se haverá qualidade da produção e interpretação textual do estudante Surdo com o uso dos recursos pedagógicos selecionados pelo professor, em circunstância de ensino presencial;
- Examinar os resultados obtidos e traçar diretrizes que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem na L2 do Surdo.

1.6 Organização dos capítulos

Esta tese se organiza da seguinte forma: a primeira seção apresenta a metodologia da pesquisa que compõe o delineamento metodológico, os procedimentos metodológicos que apresentam etapas, tais como:

- etapa 1: procedimentos éticos da pesquisa;
- etapa 2: participantes da pesquisa;
- etapa 3: planejamento do trabalho de campo;
- etapa 4: entrevista semiestruturada;
- etapa 5: seleção e análise dos dados.

Na segunda seção, apresento revisão bibliográfica e levantamento bibliográfico, estudos linguísticos da Língua de Sinais e da Libras: fonologia e os parâmetros nas línguas de sinais, os cinco parâmetros da Libras, morfologia e sintaxe nas línguas de sinais, inclusive abordagens

para a Educação de Surdos: do oralismo ao bilinguismo, cultura e identidades surdas, enfim, revisando alguns estudos e alguns materiais impressos e digitais referentes à didáticas e metodologias de L1 e L2 para estudantes Surdos.

Na terceira seção, apresento o desenvolvimento e análise dos resultados.

Por fim, apresento as considerações finais, tendo como suporte, o contexto apresentado e o referencial que permearam o presente estudo.

Após apresentação da Introdução, em seguida apresenta-se o segundo capítulo que é a Metodologia da Pesquisa.



Fonte: Google Imagens (2021, sem paginação)

METODOLOGIA DA PESQUISA

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Procedimentos metodológicos

Nesta seção será apresentada a abordagem da pesquisa, as cinco etapas desenvolvidas, o planejamento das atividades aplicadas no ambiente escolar, a coleta, a seleção e análise de dados, os procedimentos éticos, a contextualização do objeto de estudo com a identificação dos participantes e o campo da pesquisa.

Na sequência, o trabalho aborda os papéis e as funções do autor, do coordenador pedagógico, do professor das salas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, todos participantes dessa pesquisa.

2.1.1 Abordagem da pesquisa

A Instituição Especializada oferta a Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, para estudantes Surdos, deficientes auditivos e estudantes com implante coclear, conforme Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 02/03, Capítulo III, Seção IV, art. 19, Parágrafo Primeiro, nas seguintes modalidades: Educação Infantil de 0 a 05 anos; Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; Ensino Médio.

A mesma citada acima participa do Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, desde 2010. Em 2017, o Programa foi implementado com atendimento de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática.

A proposta desta tese foi centrada na disciplina de LP para estudantes Surdos, cujo objeto de estudo é a Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), sendo assim, considera-se como conteúdo estruturante o discurso concebido como prática social desdobrada em leitura e escrita. A exposição de ideias e argumentos na LP serão na modalidade escrita, em situações que envolvam o desenvolvimento da comunicação bilíngue. A LP é uma forma de comunicação e considerada como L2 para o Surdo, uma vez que como prática se efetiva nas diferentes instâncias sociais.

O Projeto Político Pedagógico (2018, p. 41)¹⁸ da Instituição Especializada destaca a

¹⁸ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), como exigido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, para realizar a revisão ética e científica, resguardando assim a segurança da escola, mas, para garantir o anonimato, opto por não

educação bilíngue, Libras por ser a primeira língua para o Surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para o Surdo, na modalidade da leitura e da escrita, na proposta curricular nos anos iniciais.

De acordo com Pereira (2011b, p. 611):

A língua brasileira de sinais vai possibilitar às crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo e da língua de sinais. Relativamente à aquisição da língua portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua, elaborado na língua de sinais, vai permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua.

A disciplina de Língua Portuguesa para estudantes Surdos tem como objeto de estudo a língua - enquanto a segunda língua (L2) – e como conteúdo estruturante o discurso concebido como prática social desdobrada em leitura e escrita.

Desse modo, o estudo aqui proposto é de extrema relevância para melhoria da qualidade da educação oferecida pela Instituição Especializada aos estudantes Surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta proposta busca a superação da ideia de trabalho individual em torno da execução de uma determinada tarefa, sendo assim, esta pesquisa tem como intenção refletir sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas elaboradas e efetivadas no cotidiano escolar a partir da parceria de trabalho entre o autor, os coordenadores pedagógicos e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesses moldes, o trabalho colaborativo desencadeia estratégias e operacionalização de um plano de ação que corrobora para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo aqui proposto será efetivado por meio da revisão bibliográfica mediante a sistematização de referências da área e pesquisa de campo, com o propósito de atender aos objetivos já apresentados na pesquisa. Para uma melhor organização, a pesquisa será dividida respeitando as seguintes fases:

1ª fase: Observação das atividades feitas pelos estudantes Surdos, estudo da didática e legislação referente ao ensino de português como segunda língua (L2) para as pessoas surdas;

2ª fase: Analisar a melhoria e compreensão do estudante Surdo em termos da escrita e

incluir o Projeto Político Pedagógico (2018) da Instituição Especializada nas referências bibliográficas. Na revisão científica, o CEP prima por uma metodologia coerente com os objetivos de estudo e que contemple um produto educacional que promova intervenções junto à atuação do autor, tal como estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEP/UNESP).

da leitura;

3ª fase: Observar diretrizes metodológicas por parte dos professores para o ensino da segunda língua (L2) dos estudantes Surdos;

4ª fase: Entrevista semiestruturada e registros em vídeos por parte dos entrevistados acerca de adaptação curricular em Língua Portuguesa para estudantes Surdos por estarem baseados na estrutura linguística de sua primeira língua, a Libras;

5ª fase: Análise de dados por meio da triangulação de dados;

6ª fase: Observar e analisar por meio da utilização de diário de bordo, anotações e reflexões das ações dos professores e atividades realizadas pelos estudantes Surdos, entrevista semiestruturada com os professores por meio de registros em vídeos e anotações por transcrição de falas pelos mesmos.

A opção metodológica escolhida para esta pesquisa amparou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo, conforme Gil (2002, p. 41) descreve:

[...] a pesquisa exploratória: visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. A pesquisa descritiva: visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

As informações nesta pesquisa serão levantadas por meio da utilização de diário de bordo, anotações e reflexões das ações dos professores e atividades realizadas pelos estudantes Surdos.

A entrevista realizada por meio de pautas, segundo Gil (2008), apresenta certo grau de estruturação, no qual o entrevistador faz poucas perguntas diretas, deixando o entrevistado livre para falar sobre os tópicos estipulados. Será utilizado para registrar as impressões do pesquisador sobre a proposta da Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita. Esses registros serão realizados a cada período de aula observado, por meio de forma escrita, registrando o resumo dos fatos ocorridos no decorrer das aulas.

A pesquisa tem por base o cunho qualitativo, tendo o ambiente natural como local de desenvolvimento da pesquisa de campo. O instrumento de pesquisa será por meio de observações e análises, as metodologias didáticas utilizadas por cinco professoras (quatro professoras ouvintes e uma professora surda), junto ao grupo de dezenove estudantes,

subdivididos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, sendo os participantes da pesquisa.

As professoras participantes da pesquisa desde o começo de agosto de 2021 estão desenvolvendo as suas atividades por meio do ensino presencial, mesmo levando-se em conta o período de pandemia controlada de COVID-19 que se encontra instalado no mundo. Assim, vale esclarecer que no dia 23 março de 2020 até o dia 05 agosto de 2021 a Instituição Especializada se manteve fechada e as suas atividades se fizeram por meio do ensino remoto para os estudantes Surdos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Questões éticas da pesquisa estão de acordo com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), na primeira etapa da pesquisa devem ser realizados os procedimentos éticos, ou seja, o projeto de pesquisa que trabalha com seres humanos deve ser submetido ao crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹ (TCLE) foi utilizado como fonte de esclarecimento que permitiu ao participante da pesquisa tomar a sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. Sendo assim, o processo para cadastrar e ser aprovado por meio de tramitação, pelo CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP) do Campus Presidente Prudente, incluindo a Secretaria do Núcleo Regional da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), foi demorado, porque foi a partir do dia 14/09/2020 até o dia 05/08/2021 que saiu a liberação para iniciar a pesquisa na Instituição Especializada.

Segundo Gil (2010), esse termo garante a proteção legal e moral do autor, sendo assim, foi a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa, dado que a identidade dos participantes foi preservada. Todo o material foi produzido na identificação do universo da pesquisa, no contato com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A minha participação não foi como a de um professor assistente, mas como um pesquisador que fez observações e análise das discussões e sobre o funcionamento da didática usada pelo professor com o estudante Surdo nos processos de ensino e de aprendizagem. Realizei também a análise dos materiais produzidos pelos estudantes Surdos, com o objetivo de verificar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

Nesta pesquisa, portanto, pretende-se observar a atuação, comunicação (por meio da L1)

¹⁹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNESP), como exigido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, para realizar a revisão ética e científica, resguardando assim a segurança dos participantes. Na revisão científica, o CEP prima por uma metodologia coerente aos objetivos de estudo e que contemple um produto educacional que promova intervenções junto à atuação do autor, tal como estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEP/UNESP).

e relação do professor e estudante Surdo durante os processos de ensino e de aprendizagem da L2, havendo a necessidade de se compreender o porquê dos principais acontecimentos relacionados ao foco da pesquisa.

Dessa maneira, pretende-se por meio de um processo reflexivo, a partir das observações e das análises sobre produções feitas pelo estudante Surdo, verificar como está ocorrendo a leitura e escrita pelo mesmo e suas relações por meio de resultados observados e analisados no decorrer da pesquisa.

Após apresentar a abordagem da pesquisa, segue-se a descrição das etapas do desenvolvimento da pesquisa.

2.2 Desenvolvimento da pesquisa

Este trabalho está organizado em cinco etapas: procedimentos éticos da pesquisa; participantes da pesquisa; planejamento do trabalho de campo; entrevista semiestruturada e desenvolvimento, seleção de análise de dados.

2.2.1 Etapa 1: Procedimentos éticos da pesquisa

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP do Campus Presidente Prudente, conforme Parecer nº 4.651.533 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 45114321.1.0000.5402, da Plataforma Brasil.

Após a autorização para a realização da pesquisa pelo referido Comitê, entrei em contato com a Secretaria do Núcleo Regional de Educação da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR) da cidade em que a pesquisa seria desenvolvida, a fim de solicitar permissão para a execução desta na Instituição Especializada à ela jurisdicionadas.

Na sequência, realizei o levantamento de professores e estudantes Surdos, sendo a entrevista semiestruturada com os professores. Por conseguinte, eu havia sensibilizado os participantes sobre os objetivos da pesquisa, os quais aceitaram participar, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - Apêndice 1), destinado aos menores de 18 anos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis (TCLE – Apêndice 3), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (TCLE – Apêndice 2).

Os documentos supracitados foram elaborados em consonância com a Resolução nº 510/16, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

(BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Saúde. Com base neles, obtive autorização para a realização de observações e diário de bordo em sala de aula. Passei esclarecimentos aos participantes sobre o direito à suspensão dos documentos e à desistência em qualquer momento da pesquisa, e também preservar seus nomes verdadeiros, sendo atribuídos, portanto, por nomes fictícios.

Havia recebido o comunicado da professora doutora para enviar o requerimento importante para aprovação por meio da reunião da equipe técnica que faz parte do conselho do PPGE, referente ao adiamento do exame de qualificação, que havia sido marcada em agosto/2021, para dezembro/2021.

Compreende-se que todo o período demorado de tramitação de burocracia em relação à Plataforma Brasil e a SEED-PR deve-se à pandemia de Covid-19, quando as escolas haviam sido fechadas e, depois de alguns meses, iniciou-se o processo escolar no ensino remoto.

Assim, houve um atraso no desenvolvimento da pesquisa, porém, foi encaminhado neste processo, seguindo o Protocolo de Biossegurança e demais orientações da escola, tais como usar a máscara e passar álcool em gel nas mãos, fiz o meu papel de autor com segurança na forma presencial, na sala de aula em relação limitada de um ou dois estudantes Surdos, além da professora. Foram expostos os procedimentos éticos da pesquisa, segue-se a terceira etapa que é conhecer os participantes da pesquisa.

2.2.2 Etapa 2: Participantes da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em um processo de observação, com a participação de cinco professoras especializadas das salas regulares com estudantes Surdos, da rede estadual de um município de grande porte na região norte do estado do Paraná.

Contudo, mesmo o município onde a pesquisa foi realizada sendo considerado de grande porte (aproximadamente 580 mil habitantes), possui uma rede estadual de educação especial média, que recebe somente os estudantes Surdos e deficientes auditivos, e demanda de uma quantidade normal de professores atuantes em salas regulares do Ensino Fundamental I, assim, há, naturalmente, uma quantidade reduzida de participantes envolvidos na pesquisa.

Inicialmente, os participantes foram convidados a colaborar com esta pesquisa de forma espontânea e, como critério de inserção, foram consideradas professoras especializadas que têm em sala de aula nesta Instituição Especializada e que atendam estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, professoras das salas regulares com estudantes Surdos, os quais aceitaram o convite para colaborar o desenvolvimento da pesquisa que objetiva em observar,

analisar e descrever o uso de recurso pedagógico e a metodologia de ensino por parte das professoras tais como a produção de textos, para promover o desenvolvimento da leitura, entendimento e escrita por parte dos estudantes Surdos, durante o segundo semestre de 2021, cujos perfis foram descritos a seguir.

A distribuição foi com uma docente para cada turma de estudantes Surdos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A pesquisa adotou os aspectos éticos de pesquisa com seres humanos, com submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP do Campus Presidente Prudente.

2.2.2.1 Perfil dos professores

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por cinco professoras, codificadas de P1 até P5, além de minha pessoa como autor. Os perfis das professoras foram indicadas por letras e números, sendo que a primeira letra refere-se a palavra professora (P), o primeiro número refere-se a sequência de cada uma, apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Perfil dos professores participantes

| Identificação: sexo, idade; tempo | Formação |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: Ouvinte; feminino; 52 anos de idade; 26 anos na instituição. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. • Especialização em Educação Especial e em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR. |
| P2: Ouvinte; feminino; 47 anos de idade, 22 anos na instituição. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina - UEL e Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. • Especialização em Educação Especial – Deficiência Auditiva pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina - CESULON e em Educação Profissional Integrada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. • Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR. |
| P3: Ouvinte; feminino; 42 anos de idade; 5 anos na instituição. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. • Especialização em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, e em Educação Bilíngue para Surdos – Libras e Língua Portuguesa pelo Instituto Paranaense de Ensino - IPE/Faculdade Maringá. • Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. |
| P4: Surda; feminino; 38 anos de idade; 5 anos na instituição. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior de Londrina - INESUL. • Especialização em Educação e Inclusão pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL e Especialização em Literatura Infantil pela Faculdade São Braz. |
| P5: Ouvinte; feminino; 55 anos de idade; 25 anos na instituição. | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. • Especialização em Área da Surdez pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina – CESULON, em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; em Programa de Desenvolvimento Educacional pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. |

Fonte: O próprio autor

2.2.2.2 Perfil dos estudantes

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por dezenove estudantes Surdos, cujos nomes foram modificados para que se possam manter o anonimato. Os perfis dos dezenove estudantes Surdos foram indicados por letras e números, sendo que a primeira letra refere-se a palavra estudante (E), o primeiro número refere-se à sequência de cada um e o segundo número o ano, e a letra A refere-se a palavra ano, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição do perfil dos participantes

| Nº | Identificação: Sexo; Idade; série; naturalidade | Descrição | Veio de escola inclusiva |
|-----------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 01 | E11A: Feminino; 07 anos; 1º ano, Cambé/PR | Possui surdez moderada, não usa prótese auditiva, aprendendo a Libras, é usuária da fala como forma da comunicação. | Sim |
| 02 | E12A: Masculino; 07 anos; 2º ano; Londrina/PR | Possui surdez moderada/profunda, não usa prótese auditiva, usuário fluente de Libras, é usuário da fala como forma da comunicação. | Não |
| 03 | E22A: Feminino; 07 anos; 2º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, usa prótese auditiva, usuária fluente de Libras, é usuária da fala como forma da comunicação. | Sim |
| 04 | E32A: Masculino; 07 anos, 2º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, usa prótese auditiva nos dois lados, usuário da Libras, é usuário da fala como forma da comunicação. | Não |
| 05 | E42A: Masculino, 08 anos; 2º. ano; Cambé/PR. | Possui surdez severa, não usa prótese auditiva, não possui a fala, aprendendo a Libras. | Sim |
| 06 | E52A: Masculino; 07 anos; 2º ano; Cambé/PR. | Possui surdez profunda/leve, usa prótese auditiva, aprendendo a Libras, usuário da fala como forma da comunicação. | Não |
| 07 | E13A: Masculino; 08 anos; 3º ano; Londrina/PR. | Possui surdez profunda, não usa prótese auditiva, usuário fluente de Libras. | Não |
| 08 | E23A: Feminino; 08 anos; 3º ano; Londrina/PR. | Possui surdez profunda/severa, deficiência física e múltipla, usa prótese auditiva, usuária fluente de Libras. | Sim |
| 09 | E33A: Masculino; 09 anos; 3º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, usuário de implante coclear em duas delas, usuário fluente de Libras. | Não |
| 10 | E43A: Masculino; 09 anos; 3º ano; Londrina/PR | Possui surdez moderada, usa prótese auditiva, usuário fluente da Libras, é usuário da fala como forma da comunicação. | Sim |
| 11 | E53A: Masculino; 09 anos; 3º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, usuário de implante coclear em duas delas, usuário fluente de Libras, transtornos mentais, distúrbios de aprendizagem. | Não |
| 12 | E14A: Feminino; 09 anos; 4º ano; Londrina/PR. | Possui surdez profunda, é usuária de implante coclear em uma delas, usuária fluente de Libras. | Não |
| 13 | E24A: Feminino, 11 anos; 4º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, é usuária de implante coclear em uma delas, aprendendo a Libras, é usuária da fala como forma da comunicação. | Sim |
| 14 | E34A: Masculino; 10 anos; 4º ano; Ibiporã/PR. | Possui surdez profunda, não usa prótese auditiva, usuário fluente da Libras. | Não |
| 15 | E15A: Masculino; 12 anos; 5º ano; Jataizinho/PR. | Possui surdez profunda, não usa prótese auditiva, era usuário de implante coclear, é usuário fluente de Libras. | Sim |
| 16 | E25A: Masculino; 13 anos; 5º ano; Bela Vista do Paraíso/PR | Possui surdez profunda, deficiência múltipla/intelectual e atraso no desenvolvimento neurospsicomotricidade. | Sim |
| 17 | E35A: Feminino; 11 anos; 5º ano; Londrina/PR | Possui surdez profunda, não usa prótese auditiva, usuária fluente de Libras. | Não |

| | | | |
|----|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 18 | E45A: Feminino; 11 anos; 5º ano; Bandeirantes/PR. | Possui surdez moderada, não usa prótese auditiva, usuária fluente de Libras. | Não |
| 19 | E55A: Feminino; 13 anos; 5º ano; Cambé/PR. | Possui surdez profunda e deficiência intelectual, usuária fluente de Libras. | Não |

Fonte: O próprio autor

Os participantes do Quadro 3 são apresentados como estudantes Surdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As propostas apresentadas foram mediadas com cinco turmas de estudantes. A turma do 1º ano possui um estudante; a turma do 2º ano, cinco estudantes; a turma do 3º ano, cinco estudantes; a turma do 4º ano, três estudantes; e a turma do 5º ano, cinco estudantes.

Esses participantes possuem idade de 7 à 13 anos e totalizam os dezenove estudantes Surdos, sendo que oito vieram da escola inclusiva, no processo de aprendizagem, os quais não conseguiam acompanhar as aulas, não houve desenvolvimento no seu nível cognitivo e por isso vieram transferidos do ensino regular para a essa Instituição Especializada na proposta de educação bilíngue.

Após apresentação dos participantes da pesquisa, apresenta-se a quarta etapa que é o planejamento do trabalho de campo.

2.2.3 Etapa 3: Planejamento do trabalho de campo

Essa etapa teve como objetivo o planejamento de todo o trabalho realizado com os estudantes Surdos e as docentes no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) envolvidos na pesquisa.

O tempo gasto para a atividade desse trabalho de campo foi de aproximadamente um ano e quatro meses, contando os quatro meses de observação e diário de bordo em sala de aula, e foram acrescentados mais onze meses de idas e vindas para acertos documentais em relação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista do Campus Presidente Prudente, inclusive na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, totalizando dois anos e três meses. A exigência de um longo tempo em campo é ressaltada como importante para a pesquisa.

No decorrer dos meses, foi possível destacar a observação, teórica e prática, da comunidade escolar como um todo, não somente sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) dos estudantes Surdos, como também perceber as tensões políticas em relação ao cenário linguístico que se pretende oficialmente e as práticas linguísticas locais em escolas bilíngues.

Os procedimentos foram feitos para que houvesse uma vivência com os estudantes Surdos no ambiente educacional que ele está frequentando. Isso possibilitou uma reflexão sobre como as professoras sabem compreender e recepcionar, em sala de aula, o bilinguismo dos estudantes Surdos e quais suas soluções e facilidades em lidar com a sua realidade linguística.

É de suma importância ressaltar que não é meu papel orientar qual postura das participantes envolvidas na pesquisa devem ter, as quais devem tomar em relação ao trabalho de ensino realizado com os estudantes bilíngues. Todos os procedimentos manifestos têm a finalidade de observar o comportamento das participantes envolvidos na pesquisa para, assim, poder utilizar a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue, para uma perspectiva educacional inclusiva deste público.

Nas ciências sociais utiliza-se o método observacional para a observação e descrição da relação entre a didática e os processos de ensino do professor e de aprendizagem dos estudantes Surdos em sala de aula.

De acordo com Gil (2002, 2007), a Pesquisa Experimental determina um objeto de estudo, em que se selecionam as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que as variáveis produzem no objeto.

O autor citado acima pretende elaborar a produção de informação aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, esperando que esta seja capaz de produzir novas informações; as variáveis recolhem resultados na pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa.

Esta pesquisa qualitativa foi realizada na Instituição Especializada, enfatizando os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais do estudante Surdo, visando também proporcionar elementos para uma educação mais inclusiva.

De acordo com Goldemberg (1997, p. 347):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A pesquisa realizada na Instituição Especializada, que devido ao isolamento social, necessitou esperar o período do ensino remoto, focalizando o conhecimento da subjetividade dos estudantes Surdos, explicitando os recursos pedagógicos e metodológicos usados na aprendizagem da Língua Portuguesa, no ato de ler e escrever.

Para a realização da presente pesquisa, a qual foi descritiva, analítica e com coleta de

dados nos prontuários da escola, os dados referir-se-ão à relação de nome, idade, grau de comprometimento, série, inclusive a utilização de entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas do 1º ano ao 5º ano.

Os dados coletados foram transcritos e analisados, estabelecidas categorias referentes à formação, leitura e escrita, Língua Portuguesa como segunda língua (L2) dos estudantes Surdos, avaliação das produções escritas pelos mesmos, relação aos professores e interação com estudantes Surdos.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 2), é necessário tomar cuidado para que a pesquisa não seja banalizada e não ocorra de forma superficial, “[...] pois para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre o determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Assim, houve a oportunidade em confrontar o plano de aula usado pelas professoras, a atuação, recursos e métodos usados pelas mesmas, tendo como resultado a produção da escrita pelos estudantes Surdos, verificando-se se está de acordo com a prática e se está de acordo com os teóricos descritos referentes às leituras.

Mesmo tendo ocorrido na época em que a pandemia de Covid-19 já havia sido controlada, o desenvolvimento da pesquisa foi por meio da observação ocorrida no ensino presencial, a partir deste segundo semestre de 2021, quando a Instituição Especializada abriu as portas para receber os estudantes Surdos e os demais profissionais, seguindo o Protocolo de Biossegurança e demais orientações da escola, tais como organização do espaço físico com a utilização de máscaras e gel-álcool para higienizar as mãos.

Após apresentar o planejamento do trabalho de campo, inicia-se a etapa de entrevista semiestruturada.

2.2.4 Etapa 4: Entrevista semiestruturada

Além destas etapas, a entrevista serviu como dispositivo de construção dos dados com professoras que lecionam na disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes Surdos em uma Instituição Especializada, na região norte do estado do Paraná.

De acordo com Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009, p. 72), a entrevista é uma técnica através da qual podemos obter “dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT et al., 2009,

p. 72). Segundo Marconi e Lakatos (2003) esse diálogo que compõe a entrevista deve ser entendido e praticado de forma profissional.

Conforme Gerhardt et al. (2009), há diversos tipos de entrevista, tais como a entrevista estruturada, não-estruturada e semiestruturada. Esta última melhor atende aos interesses da presente pesquisa, pois nesse caso existe um roteiro pré-estabelecido que pode norteá-la, mas também se permite estender o diálogo a assuntos que possam surgir durante o diálogo e que sejam relevantes à pesquisa.

De acordo com os referidos autores, para a realização de uma entrevista semiestruturada:

[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

A entrevista semiestruturada foi direcionada por meio de um roteiro elaborado, com perguntas abertas. Assim, o roteiro possibilitou uma organização adequada, a fim de tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real de coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada (MANZINI, 2004).

Ao realizar as entrevistas semiestruturadas com as professoras bilíngues e sinalizadoras de Libras, foram utilizados os registros em vídeos, já que esse recurso possibilita oportunidades para a maior ampliação do poder de registro e captação de elementos essenciais tais como pausa de reflexão, silêncios, dúvidas e/ou entonação de voz, implicando assim maior compreensão da referida enunciação (SCHRAIBER, 1995; PATTON, 1990; ROJAS, 1999).

As entrevistas foram filmadas e transcritas da Libras para a modalidade escrita/textual da Língua Portuguesa. A aplicação da entrevista e a transcrição delas foram feitas por mim, como pesquisador Surdo e professor de Libras, pois eu já havia solicitado anteriormente às entrevistadas para que sinalizassem em Libras, facilitando a minha compreensão e o trabalho de transcrição.

Assim, o trabalho de transcrição foi uma das etapas mais árduas para a consecução da pesquisa empírica. Fiz a transcrição de forma minuciosa e cuidadosa, embora a Libras e a Língua Portuguesa possuam características diferenciadas e as palavras empregadas não sejam equivalentes, para que possam facilitar a tradução. Essa, realmente, é uma questão rotineira

entre todas as línguas que acontecem nos processos de tradução e interpretação, não existem equivalências de termos nas línguas tanto quanto gostaria que fossem.

A primeira parte da entrevista havia sido envolvida por questões de identificação das entrevistadas, tais como: nome, contato, formação profissional, tempo de formação e tempo de atuação na escola. A segunda parte contou de doze questões, com questionamentos para os professores sobre a realidade linguística do estudante Surdo.

Questionou-se as entrevistadas sobre onde e como aprenderam a se comunicar em Libras; se a utilização da Libras na sala de aula facilita o ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos; se entendem sobre o bilinguismo e a sua função na sala de aula; sobre qual a realidade dessa instituição, se os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao Surdo; sobre qual a realidade desta instituição, se recebem informações em relação aos conhecimentos e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos; se são realizados, nesta instituição em equipe e, se sim, quais planejamentos, que tenham foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos; se poderiam dizer suas opiniões sobre a importância do uso das TICS (recursos digitais) para as práticas em sala de aula; se poderiam dizer suas opiniões sobre a importância da língua portuguesa nas vidas dos estudantes Surdos; se o plano de ensino é seu ou da instituição; se poderiam dizer qual tipo de metodologia de ensino que utilizam para ensinar a língua portuguesa para o estudante Surdo e, se sim, se poderiam apresentar pelo menos um exemplo; se concordam com o método de ensino proposto pela instituição e, se sim, se poderiam dizer sua sugestão como mudança para melhoria.

Todas as entrevistas foram agendadas antecipadamente e realizadas na Instituição Especializada onde as participantes exercem suas funções, com exceção de uma, cuja participante estava de licença médica, de maneira que esta respondeu a entrevista na modalidade escrita digital.

A próxima etapa ilustra como ocorreu a seleção e análise desses dados, bem como qual metodologia foi escolhida.

2.2.5 Etapa 5: Seleção e análise dos dados

Para a realização da análise de dados, a opção escolhida foi a de triangulação de dados, por utilizar uma quantidade substancial de documentos para a análise e como sugere a definição da metodologia definida por Minayo (2010, p. 29):

[...] a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma, variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação.

Os vários significados apresentados para a triangulação de dados podem ser utilizados em três vértices distintos da pesquisa qualitativa, sendo elas:

1º Vértice: dados gerados pelos estudantes Surdos e pelo trabalho pedagógico e metodológico do professor. Nesse contexto, o autor classifica o material da pesquisa, realiza a preparação e reunião dos dados, avalia a qualidade dos dados separados e, por fim, elabora as categorias de análise que serviram de guia para a discussão da pesquisa.

2º Vértice: interpretação dos dados com base na utilização de autores da área da literatura da língua portuguesa como L2 para escrita e leitura e as políticas públicas de educação para Surdos, com o objetivo de respaldar os dados ou categorias para um melhor entendimento e embasamento (GOMES *et al.*, 2010).

3º Vértice: Verificação da articulação entre a teoria e a prática, com o objetivo de proporcionar confiabilidade à investigação, reduzindo o que Marcondes e Brisola (2014, p. 204) chamam de “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”.

Assim, fiz buscas fundamentações teóricas de autores que atuam na área em que se propõe pesquisar, tais como Quadros (2004), Karnopp e Pereira (2004), Skliar (1997) entre outros, que envolvem o ensino bilíngue, Libras e Língua Portuguesa (L2), a fim de conhecer a sua contribuição no desenvolvimento dos estudantes Surdos. Para tanto, fiz sondagens, levantamentos bibliográficos, observações de modo presencial em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, em uma abordagem exploratória e, posteriormente, fiz a transcrição da entrevista por pauta realizada com a docente da turma.

A análise das metodologias utilizadas pelas professoras de Língua Portuguesa foram descritas e detalhadas para se aprofundar o assunto à respeito da aprendizagem do estudante Surdo no que se refere à leitura, escrita e compreensão de textos escritos, fiz as observações em sala de aula e havia marcado encontros com as professoras, para entrevista com registros em vídeos, reflexões e diálogos, com o objetivo de sanar dúvidas que possam surgir durante o trabalho de campo da pesquisa.

O estudo poderá contribuir com professores que atuam com estudantes Surdos e a comunidade em geral, e apresentar algumas sugestões de como desenvolver atividades para ensinar a Língua Portuguesa (L2) por meio do uso da Libras (L1), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos Surdos e a sua inclusão no mundo educacional.

Definidos os envolvidos na pesquisa, sua metodologia e como será a análise de dados, a próxima seção apresenta o contexto que expõe os dados da Instituição Especializada.

2.3 Universo da pesquisa (contexto e participantes)

A Instituição Especializada, onde a pesquisa foi desenvolvida, é localizada na região Norte do Estado do Paraná, tendo sido fundada em 1959. Ela possui turmas da Educação Infantil de 0 a 5 anos (vespertino), do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (vespertino), do Ensino Fundamental dos Anos Finais e do Ensino Médio (matutino).

A Instituição Especializada segue seus objetivos de atender com qualidade Surdos, deficientes auditivos e alunos com implante coclear de Londrina e região. Considera-se que o papel fundamental da escola é de formar cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade, enfim, pessoas capazes de analisar situações e buscar soluções. A atividade intencional do trabalho pedagógico considera que o ensino seja sobre a apropriação do conhecimento científico e exercício da cidadania.

O Projeto Político Pedagógico (2018) da mesma descreve a importância do conhecimento por meio de citação de Boff (2009, p. 82):

O ato de conhecer, portanto, representa um caminho privilegiado para a compreensão da realidade; o conhecimento sozinho não transforma a realidade; transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação.

A Instituição Especializada hoje cumpre um papel que vai muito além de ensinar a leitura, a escrita e os cálculos. Todas as formas de ação que existirem no meio social são aprendidas através de padrões de interação entre as pessoas. As práticas culturais definem os padrões de interação entre as pessoas. De acordo com Lima (2008, p. 25), “Isto significa que a cultura é constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem”.

A mesma citada acima destaca-se que a formação da identidade cultural Surda, o reconhecimento das diferenças entre as comunidades surdas e ouvintes, garantindo-se que o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos seja saudável e, que reconhecendo as diferenças, tais estudantes aprendam o convívio com respeito e a valorização da diversidade.

Ela descreve a ação do docente que é direta e intencional, considerando as produções históricas da humanidade. A proposta curricular, e de acordo com Sforzi (2004), busca contemplar atividades que valorizem o pensamento. Os instrumentos de avaliação visam

avaliar, de fato, os conteúdos que foram organizados e sistematizados à garantia da especificidade dos conhecimentos não incorrendo no erro do mecanicismo e da fragmentação.

O papel fundamental da Instituição Especializada define como favorável ao ideário de Sforzi (2004, p. 79):

[...] a escola almejada possui objetivos educacionais voltados ao desenvolvimento das funções cognitivas [...]. É necessário que esta, a partir das potencialidades do aprendiz, permita o amadurecimento intelectual, com um currículo que forneça condições necessárias para desenvolver os conhecimentos científicos.

O Projeto Político Pedagógico (2018) da Instituição Especializada apresenta legislações que norteiam a Educação Básica.

A Constituição Federal, em 1988, em seu artigo 6º, afirma que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, [...], na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988a, p. 12).

A LDB nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica:

art. 1º: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo segundo: a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2005, p. 7).

A Instituição Especializada segue a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem (DCNEB, 2013, sem paginação).

A mesma, segue de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) que tratam da reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná.

Tal documento concebe o currículo como uma produção social, construído por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais, pensado e realizado nas e pelas escolas, atendendo às Diretrizes e a legislação vigente. Essa produção deve ocorrer coletivamente, no qual “tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante do tratamento e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um” (STEBAM *apud* PARANÁ, 2006, p. 3).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), foi uma grande conquista da sociedade brasileira. Este documento contempla o que há de mais avançado na normativa internacional atinente aos direitos da população infanto-juvenil. De acordo com o Capítulo IV, artigo nº 53, a seguir:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, sem paginação).

A Instituição Especializada defende que a educação bilíngue para Surdos é a proposta que impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística, mas, sobretudo, em relação às questões ideológicas envolvidas nessa prática.

O objetivo pela mesma citada acima é propor novas práticas e posicionamentos comprometidos com as necessidades linguísticas de estudantes Surdos, o que envolverá, no mínimo, duas línguas em sua educação.

Para Fernandes (1998, p. 13):

[...] a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou critérios de avaliação, mas justos em relações às diferenças linguísticas [...], mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural e a legitimação do seu lugar nas práticas sociais.

A Instituição Especializada reconhece a importância da vivência de experiências por meio de Libras, antecedendo o aprendizado na segunda língua (L2), ou seja, a língua portuguesa, na modalidade de leitura e escrita.

Essa vivência deve ocorrer na interação das crianças com seus pares competentes, seus professores e familiares conhecedores da Libras. Quanto ao educador ouvinte, este deve buscar

o domínio efetivo da Língua de Sinais, bem como os professores Surdos devam dominá-la de forma a favorecer a formação de identidade, vivência de aspecto cultural da cultura surda, permeando todo o conhecimento de mundo.

Nesse sentido, a supracitada baseia-se na Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) e no decreto que a regulamenta (Decreto nº 5.626/2005), considerando-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em relação à flexibilização/adequações no currículo, o PPP (2018) da Instituição Especializada descreve o respaldo no artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB n.º 2:

Flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, sem paginação).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, sem paginação), no caput do artigo 59 no inciso I, diz “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

A Instituição Especializada recebe estudantes Surdos, pessoas com deficiência auditiva e estudantes com implante coclear. A escola conta com um quadro de 34 funcionários: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, um agente de leitura, um auxiliar de secretaria, uma merendeira, dois auxiliares de serviços gerais, vinte e seis professores. Além disso, conta com 69 estudantes matriculados.

A estrutura física pela mesma conta com um amplo espaço, é antiga, mas bem cuidada. Possui dois blocos, sendo que o primeiro se encontra o Centro Audiológico, cozinha, refeitório, capela, salas para atendimento psicológico, médico, serviço social, secretaria, salas para realização de exames de audiometria, teste de orelhinha, entre outros. No primeiro andar há oito salas ocupadas pelas fonoaudiólogas, dentista, ortodontista, administração, laboratório de biologia e banheiros para funcionários e pacientes do Centro Audiológico.

No primeiro andar, do 2º bloco, estão distribuídas as turmas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Existem ainda salas de materiais didático-pedagógicos, do tablado vibrante, dos professores de Libras, do contra turno, da direção, secretaria, de reunião e/ou hora atividade, arquivo inativo e três banheiros.

No segundo andar estão distribuídas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, laboratório de física, biologia e química e duas salas de informática, sendo uma para professores e outra para os estudantes, sala de artes, coordenação, biblioteca e videoteca.

No terceiro andar encontram-se dois salões, sendo o maior para eventos e o menor para realização de reuniões e cursos, como o de Libras. A escola conta com equipamentos de informática, laboratório de informática para os estudantes, laboratório de informática para professores, TVs, *pendrive* nas salas de aula, sala da videoteca, biblioteca, sala de aula, laboratório de ciências, laboratório de física.

No térreo encontra-se um pátio interno com uma área coberta, dois banheiros, duas salas para acondicionar materiais da disciplina de Educação Física e de serviços gerais. A quadra poliesportiva e o parque infantil da escola estão situados em terreno mantido pela Instituição Especializada, localizado em frente à escola, do outro lado da rua.

O Projeto Político Pedagógico (2018) foi organizado coletivamente com os professores e comunidade escolar, de uma forma que fazem planejamento e ajustam o que for necessário para que haja melhorias positivas nas aprendizagens dos estudantes Surdos.

Tal documento está no acervo da biblioteca da Instituição Especializada, o qual conta os objetivos da escola que é atender com qualidade estudantes Surdos, deficientes auditivos e estudantes com implante coclear, o papel fundamental da escola é de formar cidadãos críticos comprometidos com a sociedade, enfim, formar pessoas capazes de analisar situações e buscar soluções. A atividade intencional do trabalho pedagógico considera que o ensino seja sobre a apropriação do conhecimento científico e exercício da cidadania.

A Instituição Especializada certifica-se que, na educação de Surdos, o ritmo de aprendizagem, decorrente de impedimentos na comunicação, costuma demandar um período mais longo, particularmente no período do letramento e nos anos iniciais. A supracitada (2018, p. 38) compreende que:

[...] essa necessidade não representa uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem, e sim uma especificidade decorrente das implicações impostas pela surdez, pelo não ingresso ou ingresso tardio nos programas de estimulação precoce e de Educação Infantil que dificultam o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa (LP).

Assim, ao retomar conceitos básicos da cultura escolar e currículo, compreendemos que o professor deva comprometer-se com os educandos no processo de ensino, encontrando estratégias e adaptações e respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos surdos e as possibilidades cognitivas, em acordo com a sua faixa etária.

Por ser o currículo adotado, o mesmo currículo da educação comum ou regular, a escola deve oferecer currículos específicos, com estratégias especiais para o aprendizado da língua portuguesa, enquanto segunda língua.

A Instituição Especializada vem trabalhando a Proposta Curricular, tendo:

[...] como referência o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas e as inúmeras reflexões proporcionadas nos encontros e/ou reuniões com representantes da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Ensino [...], buscando assim as adequações necessárias considerando o contexto escolar da nossa instituição, ou seja, o desenvolvimento de uma proposta bilíngue de ensino, sendo a L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita que atende às reais necessidades dos nossos alunos.

De acordo com tal documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica possuem:

[...] os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (DCNEB, 2013, p. 38).

O PPP (2018) discorre sobre a implantação da proposta do ensino fundamental de nove anos. O primeiro ano do ensino fundamental tem como meta ampliar o universo cultural da criança por meio de ações que lhe estimulem a explorar o mundo, motivam a sua imaginação com novos conhecimentos e ajudem a se conhecer e a conviver melhor ao estabelecer relações cognitivas e sociais.

Destaca-se que a educação bilíngue, Libras (primeira língua para o Surdo) e Língua Portuguesa (segunda língua para o Surdo, na modalidade da leitura e da escrita), na proposta curricular dos anos iniciais, anos finais e Ensino Médio.

O documento, citando a autora abaixo, discorre sobre a importância da Libras para trabalhar na sala de aula com crianças surdas, a fim do conhecimento de mundo e de língua:

[...] sendo assim, a língua brasileira de sinais vai possibilitar às crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo e da língua de sinais. Relativamente à aquisição da língua portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua, elaborado na língua de sinais, vai

permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua (PEREIRA, 2014, p. 6-7).

Após apresentação da Metodologia da Pesquisa, em seguida apresenta-se o terceiro capítulo que é a Fundamentação Teórica.



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção se divide em cinco itens, sendo que o primeiro item (3.1) apresenta a revisão bibliográfica e o levantamento bibliográfico.

O segundo item (3.2) expõe a estrutura das línguas de sinais, sendo esse, subdivido em quatro subitens: (3.2.1), a sua constituição à partir de fonologia e os parâmetros fonológicos nas línguas de sinais; (3.2.2), a descrição dos cinco parâmetros fonológicos da Libras: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA) ou locação (L), Movimento (M), Orientação (O), Expressão facial/corporal (EFC) ou não-manual (ENM); (3.2.3), a morfologia nas línguas de sinais, cujas especificidades refletem aspectos nas línguas de modo geral, assim como aspectos bastante específicos das línguas de sinais decorrentes da modalidade visual-espacial; e (3.2.4), a sintaxe nas línguas de sinais, no qual a pesquisa discute e exemplifica, por meio de imagens de sinalizações em Libras, e as possibilidades de construções sintáticas que podem operar nessa língua.

O terceiro item (3.3) apresenta abordagens para a educação de Surdos, expondo a trajetória histórica dos diferentes métodos de ensino, como o método do oralismo e o da comunicação total, sendo precedidos pela nova proposta o bilinguismo.

Já o quarto (3.4) expõe a cultura e identidade Surdas, destacando a Língua de Sinais, pois esta é usada naturalmente em comunidades Surdas brasileiras e permite aos seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

Enfim, no quinto item (3.5) foram realizadas buscas nas pesquisas de autores que abordassem as didáticas e metodologias de L1 e L2 para estudantes Surdos, objeto de estudo no desenvolvimento desse trabalho.

3.1 Revisão bibliográfica e levantamento bibliográfico

Quanto a coleta de dados a pesquisa que deu origem ao trabalho se caracterizou como sendo de revisão bibliográfica e levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações que tratam da temática e pesquisa de campo de abordagem qualitativa sob os temas variados tais como na perspectiva bilíngue, educação inclusiva, educação especial e principais políticas educacionais brasileiras na área da surdez.

A literatura sobre a aquisição da Língua Portuguesa (L2) para estudantes Surdos na modalidade escrita é ainda incipiente, mas, procurou-se fontes mais recentes para esclarecer os

dados colhidos, tanto nas observações, quanto nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Utilizaram-se as pesquisas mais relevantes sobre o tema, pois o acesso à Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, por pessoas que utilizam como primeira língua a Libras (L1), sendo esta visual-espacial, torna-se foco de muitas indagações devido às duas línguas com gramáticas próprias e bem diferenciadas. De acordo com os autores e principais políticas brasileiras abaixo citados esta pesquisa foi fundamentada.

A Declaração de Salamanca, de 1994, foi a primeira manifestação em prol da defesa de direitos dos surdos, um grande marco na educação dessa comunidade Surda, marcada por muita luta em busca dos direitos de reconhecimento da língua de sinais como parte da forma de comunicação.

Tal declaração é um documento de referência mundial, cuja finalidade é orientar o processo de inclusão. Em se tratando da educação do Surdo, a Declaração de Salamanca defende a importância de que a educação deste deve ser desenvolvida a partir do direito e do reconhecimento da língua de sinais, que funciona como primeira língua para o indivíduo, sua língua natural.

Tal documento também destaca uma nova visão sobre a inclusão social, no sentido de ampliar seu conceito e função.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e providência deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, sem paginação).

Foi através dessa orientação que, no Brasil, pensou-se em uma educação inclusiva, que beneficiasse a todos. Logo, a educação inclusiva é a forma de ensino que prioriza tanto alunos com deficiência, quanto alunos sem deficiência, em um mesmo ambiente escolar, partilhando dos mesmos conhecimentos e cultura.

Segundo o documento e questão, o princípio fundamental da escola inclusiva é garantir que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas tenham. A escola inclusiva também deve reconhecer e responder às necessidades dos estudantes, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, assegurando, assim, uma educação de qualidade e igualitária, partindo de um currículo

adequado.

Portanto, a escola tem a responsabilidade de oferecer apoio continuado para as crianças com deficiência dentro dela própria. Esse apoio é chamado de salas de recursos, que têm o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem para suprir as necessidades encontradas na sala de aula.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

No desejo de atender às especificidades dos surdos de forma mais adequada, e também, na perspectiva de romper com antigos pressupostos organicistas, “surge um novo olhar sobre a formação da pessoa surda e seu direito a uma experiência bilíngue” (TURETTA; GÓES, 2009, p. 81).

Essa experiência, na visão de Lacerda (2000, p. 53-54):

Preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Com base no exposto, ressalta-se que a experiência bilíngue deve ser propiciada aos Surdos desde a mais tenra idade, pois quanto mais cedo ocorre o contato com a Libras, melhor será o desenvolvimento da linguagem, já que por meio de sua língua materna é possível se ancorar nas características dela para, então, compreender e desenvolver a língua da comunidade ouvinte, com foco, majoritariamente, na modalidade escrita.

Nessa mesma direção, Skliar (2001, p. 14) pontua que o bilinguismo é compreendido como:

Uma situação linguística que compreende a utilização de duas línguas na escolarização dos Surdos: a língua brasileira de sinais – libras e a língua portuguesa. É a possibilidade de incluir a análise da educação dos Surdos

dentro de um contexto mais apropriado à situação linguística, social e cultural dos sujeitos surdos.

Quadros (2006a, p. 18), na mesma perspectiva teórica, complementa o referido ponto de vista, polemizando questões que vão além do dito por Skliar (2001), considerando que o bilinguismo é:

Uma proposta que atua como possibilidade de integração do indivíduo ao meio sócio-cultural, pois respeita o surdo em todas as suas particularidades e diferenças. A língua de sinais é tida como L1, e a Língua Portuguesa como L2; assim, o surdo pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda. Não é focado somente na educação científica, mas também em seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação na sociedade.

Assim sendo, os autores compartilham de ideias significativamente semelhantes referentes às concepções sobre o bilinguismo: o papel da Libras na aquisição do Português como L2; o bilinguismo como questão concernente à identidade e cultura; e participação na sociedade grafocêntrica.

Com efeito, compreende-se que a educação bilíngue ofertada aos estudantes Surdos como possibilidade de ensino e aprendizagem da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, permite que se analise também as colocações de Rangel e Stumpf (2004), as quais concebem que, nesta perspectiva, a surdez é compreendida como uma diferença, uma cultura, uma minoria linguística e não como aspecto de deficiência, logo, a Libras como L1 dos Surdos, porque somente a partir dela é possível aprender o Português de forma plena, reconhecendo-se a mesma, sempre, como língua estrangeira/L2 para esses aprendizes.

Santos e Ferreira-Brito (1994) descrevem o processo de aquisição de escrita sobre português para os estudantes Surdos em relação à intermediação da língua de sinais. A Libras pode desempenhar o papel de intermediadora na construção do significado, isto é, na leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes no ato de escrever e ler.

As autoras citadas acima recomendam a importância no processo educacional para os estudantes Surdos, é preciso que a língua de sinais seja ensinada desde a mais tenra idade e que o ensino de português falado e escrito e alinhando a importância da língua de sinais não seja ignorado, visto ser ela a criadora dos alicerces que servirão de base para o aprendizado da língua oral.

No Brasil, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes

currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

O objetivo é demonstrar que embora os processos de reforma social tenham promovido progressos significativos quando comparados à outros períodos da história nacional, ainda são incompletos e há amplo espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito à educação básica.

Moura (2000) relata, por meio de entrevista com um estudante Surdo, sua relação com a construção de sua identidade se fez tardiamente, pois ele havia feito contato com a escola e os grupos de Surdos, contudo, o seu estigma de incapaz se converteu em instrumento de inclusão dentro do grupo e da sociedade. O mesmo havia sido encaminhado para ser inserido nos grupos de Surdos, que o fizeram ser visto como Surdo como diferente dos demais e com capacidades específicas de aprendizado, o que o inspirou a interagir comunicativamente com o mundo, os quais fizeram falta na sua infância e no seu ambiente familiar e social.

Assim, a autora supracitada compara o desenvolvimento deste estudante Surdo mencionado acima com uma metamorfose que fez nele surgir como um sujeito explorador do mundo que o cerca. A autora percebe que, mesmo impossibilitado de se autoconhecer como particularmente igual, isso é essencial para a construção de sua identidade, pois, após ele adquirir, por meio da Língua de Sinais, um veículo para comunicação com o mundo, ele tornou-se uma pessoa popular, com um diferencial no grupo de Surdos, capaz não apenas de aprender, mas de ensinar. Além disso, há certa relutância, por parte dele, em relação aos Surdos do grupo, que ainda não dominam os sinais por completo, é uma situação reveladora da desigualdade de um grupo aparentemente igual.

Goldfeld (2002) descreve a história da educação dos Surdos e defende que a língua oral não desempenha o papel fundamental nas necessidades da comunidade Surda, pois a língua de sinais passou a ser mais difundida, todavia, os Surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

Já Goldfeld (2002) e Fernandes (2003) ressaltam também que as famílias dos Surdos precisam aprender LS, e que este conjunto de indivíduos forma uma comunidade que tem cultura e língua próprias e, por isso, deve ter um convívio regular saudável, assumindo sua Surdez e tendo o direito de ser reconhecido como ser bicultural. Desta forma, necessita ter acesso natural e sólido à cultura Surda para que também se integre à cultura ouvinte, não desvalorizando a importância da língua oral no processo de integração dos Surdos, mesmo que

estes nunca consigam dominá-la, por não ser sua língua natural. Tal reconhecimento admite que a LS supre todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais.

Grannier (2002) disserta sobre o entendimento de que ensinar a “modalidade escrita” seria uma etapa posterior no ensino de PL2 para os Surdos, mas trata-se como proposta o uso do termo “português-por-escrito” (PPE), a fim de identificar o português ensinado aos estudantes Surdos nas etapas iniciais de seu aprendizado.

Contudo, o PPE que corresponde ao português coloquial, usado nas mais diversas situações habituais, a língua que é usada no dia a dia para conversar com o colega na escola ou com o que mora ao lado de casa, nos aplicativos de mensagens instantâneas para celulares ou computadores, para compreender fatos simples e que são importantes para a construção da identidade social. Ou seja, o PPE é a transposição da modalidade oral da LP para a escrita.

A autora destaca que, em termos gerais, o PPE não revela uma novidade linguística como se pode imaginar. Ele reflete o que o conhecimento advindo dos mais de cem anos de estudos da Linguística Aplicada ao ensino de L2 indica que deve ser ensinado para os falantes de línguas diferentes da LP, e que, no caso dos Surdos, deve ser feito de forma escrita e utilizando-se de estratégias visuais, já que não lhes pode ser transmitido oralmente.

Então, não sendo o PPE propriamente uma novidade, pode-se pensar, erroneamente, que bastaria utilizar, no ensino da LP para Surdos, o mesmo conteúdo do ensino da LP para ouvintes, no entanto, como as especificidades linguísticas desse público devem ser respeitadas.

No Brasil, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada e reconhecida pela Lei nº 10.436 como meio legal de comunicação e expressão e como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo-se em um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil.

Essa Lei disponibilizou o acesso à escola dos estudantes Surdos, e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) aos estudantes Surdos, a organização da educação bilíngue no ensino regular e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

Karnopp e Pereira (2004) destacam a importância da aquisição da língua de sinais da criança Surda por meio sinalizadores fluentes, sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente Surdas, para que a mesma tenha um ambiente linguístico apropriado à aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois, a participação da criança Surda em atividades discursivas é restrita desde cedo, sobretudo porque em sua maioria são filhas de pais ouvintes,

com os quais não há o compartilhamento de uma língua.

Desta forma, geralmente as crianças Surdas não participam efetivamente de atividades que envolvem diálogo, leitura e escrita. Dessa forma, ao contrário da criança ouvinte que já chega à escola com uma bagagem linguística, a criança Surda, em geral, não chega com conhecimento suficiente para a atribuição de sentido à escrita, o que ocasiona uma defasagem no que diz respeito à criação de expectativas e hipóteses sobre os significados desta modalidade.

Fernandes (2006) discorre que o contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os estudantes Surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas.

Ela esclarece, por meio de pesquisas de Góes e Tartuci (2002, p. 114), as quais revelam a inclusão na escola regular as situações excludentes a que são submetidas crianças e adolescentes Surdos, simulando o papel de aprendiz e reproduzindo os rituais escolares para ocupar o lugar de estudante Surdo em sala de aula, “copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno, o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente”.

A autora descreve que a simulação da aprendizagem é uma estratégia de “sobrevivência” em sala de aula e revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território linguístico compartilhado no contexto escolar. Muitas outras estratégias poderiam ser citadas, já não de submissão, mas de hostilidade ou confronto, diante de um sistema educacional que ignora suas necessidades linguísticas diferenciadas: a agressividade, a indisciplina, a evasão pelo fracasso escolar, mecanismos de defesa ou resistência ao instituído.

Ela complementa que, nas escolas especiais, embora se assuma teoricamente a opção pelo bilinguismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português. Desse modo, percebe-se que embora o oralismo seja veementemente negado e banido dos discursos e dos projetos político-pedagógicos, suas concepções e práticas continuam a ser reproduzidas, tornando-o tão vivo quanto no passado.

Quadros e Schmiedt (2006) esclarecem que a língua brasileira de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la, como esses recursos discursivos da língua de sinais, tais como configurações de mão, movimentos, expressões faciais

gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores, os quais oferecem para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

As mesmas apresentam a proposta de exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças Surdas precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressada por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. É por meio dessa língua que as crianças surdas discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As autoras sugerem atividades como meios de explorar como as histórias e a literatura, a fim de se tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados.

Barbosa (2007) argumenta que reconhece que a comunidade escolar não está preparada para receber um estudante Surdo, pois há uma certa insegurança em recebê-lo, porque o corpo escolar não sabe como atender às suas necessidades educacionais especiais.

Porém, há estudos que indicam que a inclusão de estudantes Surdos na rede regular de ensino ainda enfrenta diversos problemas decorrentes de inúmeros aspectos, dentre os quais se destaca a necessidade de formação continuada de professores.

Desta maneira, torna-se urgente que os docentes que atuarão nas futuras salas de aula sejam preparados para incluir os estudantes Surdos, pois essas dificuldades representam a complexidade da inclusão escolar.

A autora supracitada esclarece que, apesar de toda essa valorização da Libras e da inclusão dos estudantes Surdos, apontados nos documentos, a inclusão já não é passível de credibilidade. Essas leis, decretos, diretrizes, entre outros documentos, foram divulgados, mas não são implementados na sociedade como um todo, seja no município de Marília, seja no estado de São Paulo ou no Governo Federal.

Ela destaca a importância da comunidade escolar e dos pais desses estudantes Surdos, a fim de lutarem pelos direitos dos surdos, por melhores condições de vida e de ensino nas escolas regulares. Cabe às escolas acatarem efetivamente esses documentos, a fim de cumprí-los em seu cotidiano e aceitarem os estudantes Surdos sem maiores conflitos; adaptarem seu currículo de acordo com suas necessidades educacionais especiais e permitir o acompanhamento desse estudante Surdo por um intérprete ou instrutor de Libras na sala de aula regular, ou seja, garantir o que aponta os documentos analisados.

No Brasil, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial n° 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007, tiveram como integrantes profissionais da Secretaria de Educação Especial e pesquisadores da área de educação, que elaboraram esse documento contendo novas diretrizes que auxiliam nas práticas educacionais das escolas do nosso país.

No mesmo ano, no Brasil, havia proposto a inclusão dos estudantes Surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras, desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita para estudantes Surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o estudante Surdo deve estar com outros pares Surdos em turmas comuns na escola regular.

Em janeiro de 2008, no Brasil, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Esses direitos de aprendizagem inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, não existindo hierarquia entre os mesmos. Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 56) descrevem que:

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos significados, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam.

Assim, é importante compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessária a elaboração do Referencial Curricular do Paraná:

princípios, direitos e orientações, o qual considera a realidade educacional do estado.

Strobel (2008a), autora surda, a qual possibilita a reflexão sobre as práticas ouvintistas nas escolas de Surdos e resistências do povo Surdo contra esta prática, procurando resgatar a cultura Surda na história. Aprofundou-se nas pesquisas teóricas e percebeu o papel fundamental da língua de sinais, o reconhecimento da cultura Surda e a construção de sua identidade. Essas metodologias ressaltam a importância da participação dos povos Surdos para a construção da história cultural.

A autora supracitada exemplifica que, dentro da história cultural dos surdos, pode-se perceber vários artefatos culturais do povo Surdo, que podem ser a experiência visual, linguística, literatura Surda, vida social, esportiva, artes, políticas e outros, destacando que “[...] o conceito ‘artefatos’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.

Ela esclarece que para o sujeito Surdo ter acesso às informações e conhecimentos para estabelecer sua identidade, é essencial criar uma ligação com o povo Surdo, em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais. A autora faz questão de ressaltar que a língua de sinais:

É uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008b, p. 42-43).

A autora destaca que a língua de sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante não só nas pesquisas, como também nas comunidades Surdas. Embora se encontrem registros de que já no século XVIII se reconhecia a importância da língua de sinais, foi somente no século XX, nos anos 60, é que tiveram o início os primeiros estudos linguísticos sobre ela.

Segundo Fernandes (2008), seja no trabalho para desenvolver a escrita ou a leitura dos estudantes Surdos, as propostas deverão ser apresentadas como ações concretas a serem seguidas e também como incentivo para que o professor desenvolva suas próprias, de acordo com sua realidade de ensino e com a realidade linguística de seus estudantes Surdos.

A autora apresenta o Quadro 4 de que busca contrapor estratégias utilizadas pelos professores em fase inicial de alfabetização e as implicações para a (não)aprendizagem dos estudantes Surdos, em função da oralidade ser o pressuposto para as inferências na escrita:

Quadro 4 - Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos

| Procedimentos adotados na alfabetização | Implicações para a aprendizagem dos surdos |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc. | Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade. |
| O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo... | Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais). |
| As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas). | A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas. |
| A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras). | A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido. |

Fonte: Fernandes (2008, sem paginação)

Segundo Santos (2009), a aquisição de uma língua de sinais pela criança Surda é de fundamental importância para a construção de sua identidade e para seu desenvolvimento linguístico-social.

A autora supracitada esclarece que as línguas de sinais têm a mesma importância que as línguas de modalidade oral-auditiva na constituição do sujeito, mas são poucos indivíduos ouvintes que são usuários da língua de sinais utilizada pela comunidade Surda de seu país. Contudo, para interagir com estas pessoas e ampliar seu universo comunicativo, um indivíduo Surdo tem a necessidade de aprender a língua da comunidade oral-auditiva (em modalidade escrita) de seu país.

Ela discorre que no caso das crianças Surdas brasileiras, o ideal é que também se tornem bilíngues, salientando que o aprendizado da LP (em modalidade escrita) pelos Surdos brasileiros é a apropriação de uma segunda língua (L2), já que esta não é adquirida naturalmente, mas é resultante de um processo gradual de aprendizagem que ocorre com base no conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (língua de domínio da maioria das comunidades surdas brasileiras).

Ela evidencia que diversas pesquisas têm constatado que a maioria das crianças Surdas brasileiras ingressa na escola sem o domínio da Libras, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem da escrita da LP, pois, a maior parte dos Surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, os quais possuem uma língua distinta à Libras, desta forma, os filhos não recebem o *input* necessário para a marcação dos parâmetros desta língua.

Assim, a forma de comunicação desses indivíduos acabam se limitando à utilização de

gestos, mímicas e pantomimas. E por isso, atrasam e comprometem tanto a aquisição da primeira língua, quanto o processo de aprendizagem da escrita da LP. Percebem-se que os Surdos brasileiros que são filhos de pais Surdos já adquirirem naturalmente a Libras, visto que recebem o *input* linguístico desde muito cedo e acabam aprendendo mais rápido a escrita da LP.

Segundo Stumpf (2009), autora Surda, argumenta que por meio da proposta em relação à escola infantil e inclusão, é preciso que a escola infantil se encarrega desta etapa, proporcionando o convívio com adultos Surdos, pois só os filhos de pais Surdos têm essa oportunidade em casa. A escola infantil, necessária à todas as crianças brasileiras e infelizmente insuficiente, é ainda mais crucial para as crianças Surdas por causa da questão linguística. Ela pode proporcionar o acesso a uma língua natural, aquisição fundamental, da qual as crianças Surdas, filhas de pais ouvintes, ficam privadas.

A autora acrescenta a importância de ajudar a família, no caso da educação infantil, recomendando, se possível, organizar o deslocamento do professor de Língua de Sinais à casa da criança, ou da família à escola, para que seja estimulada a comunicação em família, o mais precocemente possível, cumprindo os objetivos de ajudar a criança a adquirir um desenvolvimento normal e o de dotar a família de uma comunicação rica e diversificada em Libras com sua criança.

A equipe pedagógica, sem “esquecer” de chamar a família, deve construir um projeto pedagógico personalizado que organize a participação ativa da família e a intervenção do professor ou instrutor Surdo, que está instrumentado, junto com a Língua de Sinais, transmitir a herança cultural Surda que permitirá à criança sentir-se valorizada e encontrar seu lugar na sociedade.

Já em 2010, no Brasil, deu-se aprovação da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, contudo, não oferece subsídios no trato das questões linguístico-culturais envolvidas em seu exercício.

Em seu Artigo 1º regulamenta o exercício da profissão e em seu Artigo 2º destaca que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, sem paginação).

Dessa forma, segundo Lacerda (2009, p. 17):

É possível considerar que o tradutor e intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a “barreira linguística” entre duas

comunidades. Desse modo, tradução e interpretação têm muito em comum, pois são dois modos de alcançar esse mesmo objetivo. Outro aspecto comum é que em ambas as atividades é fundamental dominar os idiomas envolvidos, sendo que o tradutor precisa ter domínio da forma escrita e o intérprete da forma oral.

O profissional TILS deverá transitar entre os falantes de línguas distintas, sendo capaz de traduzir e interpretar o discurso deles; porém, tradução e interpretação possuem especificidades, uma vez que a conversão desses discursos deverá ser considerada para que os objetivos comunicacionais se concretizem. Por ser uma atividade recente do ponto de vista histórico-temporal, a tradução e a interpretação em língua de sinais é ainda um grande desafio no que diz respeito aos aspectos técnico e profissional, principalmente, no âmbito da educação.

Além disso, é comum constatar que muitas instituições de ensino, sobretudo na Educação Básica, contam com a presença desse profissional para o suporte e acompanhamento aos estudantes Surdos durante as aulas, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005, analisado anteriormente.

Segundo o relato de Capovilla (2011), Professor da Universidade de São Paulo (USP), o qual realizou uma pesquisa quantitativa financiada pelo MEC, através de seus órgãos, como o Capes e o INEP e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, através do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Foi uma pesquisa de grande alcance, que atingiu todas as regiões do país e representa um dos maiores conjuntos de dados já reunidos em todo o mundo sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes Surdos brasileiros durante um período de dez anos. A pesquisa é intitulada “Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandesb)”, realizada entre 2001 e 2011, examinando 9.200 estudantes Surdos brasileiros do 1º. ano do ensino fundamental, até o ensino superior, em quinze estados brasileiros. Cada um dos 9.200 estudantes Surdos foi examinado durante 26 horas, em diversas baterias de testes estandardizados, que avaliaram diversas competências como: leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho, entre outros. Vejamos o que diz Capovilla (2011, p. 86-87) a respeito da pesquisa:

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

Segundo autora Surda Vilhalva (2012, p. 70), o aspecto evolutivo dos “sinais familiares” para os “sinais emergentes” e a transição para a língua de sinais, ou seja, “[...] a língua emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual”. Para o autor, cada família tem o seu “sinal emergente”, mesmo que estejam em processo de aquisição da Libras.

A autora supracitada (2012, p. 30) ressalta que, “[...] Os sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais, quando vistos como comunicação natural usada em um espaço familiar ou social [...]”. Nesse caso, podem referir-se ao índio Surdo, que vive isolado do contato com a comunidade Surda. Este índio Surdo também se identifica com o povo Surdo, apesar de não ter contato e de não pertencer às mesmas comunidades Surdas, na medida em que, de acordo com Strobel (2008), eles compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua formação de mundo através de artefato cultural visual.

Durante uma visita da autora à aldeia indígena brasileira, Aldeia Xavante de Mato Grosso (2001, p. 33), no ano de 1990, ficou maravilhada quando conheceu índios Surdos, houve ligação com uma semelhança linguística como ela descreve em suas palavras, “vivenciei o campo de pesquisa e ensino da língua indígena e língua portuguesa e suas adaptações e vi quanto era semelhante com a língua de sinais em seu ensino e aprendizagem”.

Bonfim (2013) explicita os desafios da formação docente (inicial, continuada e não formal), das estratégias e práticas pedagógicas no processo de alfabetização de estudantes Surdos na educação inclusiva, inclusive o desempenho linguístico insatisfatório dessas crianças, bem como a ausência de uma Política de Educação Bilíngue para Surdos nas escolas inclusivas.

Ela discorre que as crianças Surdas matriculadas devem estar imersas nessa fase de ensino, para que a Língua de Sinais e o seu desempenho integral sejam favorecidos antes de ingressarem no ensino de maneira mais formal, como acontece nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela considera ser importante e necessário o processo de ensino para crianças Surdas na Educação Infantil, seja na escola inclusiva ou escola bilíngue, privilegiando-se estratégias e práticas que respeitem a Língua de Sinais e a cultura Surda.

O resultado dos participantes de sua pesquisa, demonstrando que o desenvolvimento confluyente da criança Surda, da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), no processo de alfabetização, é imprescindível e necessário para que a Língua de Sinais seja priorizada.

Assim, os estudantes Surdos devem ser alfabetizados primeiramente nessa língua, para que depois, com essa etapa consolidada, elas pudessem aprender de forma satisfatória a Língua

Portuguesa. A autora salienta que há uma necessidade de que a Língua de Sinais seja priorizada como base estrutural para a continuidade e o progresso de todo o percurso escolar de estudantes Surdos.

Brito (2013) expõe estudos referentes à ação coletiva do movimento social Surdo no processo histórico, que culminou com a Lei de Libras, analisada anteriormente, o qual destaca essa como mais uma conquista, que também pode ser vista como uma ação mais descentralizada levada à cabo pelas comunidades Surdas e não por uma organização em particular.

Este resultado foi comemorado por vários intelectuais, aliados do movimento social Surdo e participantes do próprio movimento.

O autor supracitado acrescenta que as múltiplas interações desses intelectuais com os militantes Surdos concordaram, em grande parte, na construção do discurso utilizado por esses acerca do estatuto linguístico da Libras e sobre os surdos como minoria linguística e cultural que, com o passar dos anos, tornou-se hegemônico entre os membros do movimento social. Portanto, a conjugação de ativistas Surdos e intelectuais, entre outros efeitos, impulsionou e contribuiu para a definição de novos sentidos e quadros interpretativos no interior do movimento.

Esses intelectuais, os quais promoveram e/ou participaram de projetos de pesquisa, publicações, produções técnicas, cursos e eventos científicos que envolveram a discussão de temas como a natureza e as características das línguas de sinais, o modelo socioantropológico da surdez, a educação bilíngue dos estudantes Surdos, os direitos dos Surdos, a cultura Surda e a identidade Surda.

Em 2013, no Brasil, o Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 havia apresentado a nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos, objetivando-se dar visibilidade para as relações de saber que estão estabelecidas nos discursos analisados e para os modos específicos de se pensar a escolarização para Surdos, produzida a partir dos significados sobre a educação bilíngue que os envolvem.

Segundo Campello e Rezende (2014), foram três anos de luta no Congresso Nacional acompanhando a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), com intensas negociações nos bastidores e audiências públicas, até que, no dia 28 de maio de 2014, finalmente foi aprovada a redação do plano na Câmara dos Deputados e sancionada pela Presidente da República do Brasil, Dilma Roussef, em junho de 2014.

Já em 2015, complementando o documento supracitado acima, de acordo com os argumentos de Stürner e Thoma (2015), o objetivo destas autoras é problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a educação bilíngue para Surdos no cenário

educacional brasileiro na atualidade, descrevendo alguns sentidos e práticas que resultam deles.

As mesmas haviam analisado discursos relacionados às políticas educacionais e linguísticas para Surdos no Brasil: a *Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (2012)*, elaborada pela FENEIS, no qual não há menção à criação de escolas especiais, todavia, para o MEC, a escola polo bilíngue constituir-se-ia em um espaço caracterizado como escola especial. Sendo assim, a FENEIS esclarece que as antigas escolas especiais pautavam-se em um:

[...] critério médico da deficiência e cujo escopo é terapêutico, trabalhando academicamente, não poucas vezes, com currículos diminuído, apenas parciais. Assim, na maioria das escolas especiais para surdos, boa parte do tempo, quando não era mesmo a maior parte do tempo, os professores ocupavam-se na tentativa de habilitação da fala oral e na oferta de estímulos à audição, sendo expressa e violentamente proibido a fala em língua de sinais, em qualquer espaço educacional (FENEIS, 2011, p. 8).

Destacam-se nesse documento, a FENEIS argumenta que o movimento Surdo busca em redimensionamento das práticas educacionais, mas entende que isso não ocorrerá em escolas comuns nem em escolas especiais, mas em escolas bilíngues cuja língua de instrução seja a língua de sinais e a língua de registro a língua portuguesa. A intensa luta dos Surdos pelo reconhecimento da Libras foi, de modo geral, “uma luta contra a escola especial (no sentido anteriormente atribuído) e, portanto, em favor da equidade no direito à educação plena e à escola acessível” (FENEIS, 2011, p. 9).

É por meio deste documento, entende-se que o movimento Surdo também é a favor do direito de todos à educação, porém, busca uma inclusão que respeite sua diversidade linguística e cultural, considera-se que a escola bilíngue também é uma escola inclusiva, pois deverá atender estudantes surdos com diferentes perfis de aprendizagem, entre os quais estudantes Surdos com deficiências associadas.

Nessas escolas, a oferta do AEE procura justificar para atender as demandas educacionais de estudantes surdos cegos, Surdos com deficiência intelectual, Surdos com deficiência motora, Surdos autistas etc.

Já o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)²⁰ - concretiza-se a partir da aprovação do texto-base do Projeto de Lei 8.035/10 (BRASIL, 2010). No dia 25 de junho de

²⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

2014 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.005 havia sido sancionada e está representada a partir de 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias. A partir das metas que tratam do Plano Nacional de Educação em vigência é possível verificar a organização das mesmas a partir das diretrizes apresentadas no Art. 2 do PNE. Nestas, há indicação de tempo (ano) e de quantidade (porcentagem) para que as mesmas possam ser concretizadas, expressando a organicidade do documento.

O PNE consiste em um conjunto de medidas a serem adotadas de forma gradual ao longo dos seus 10 anos de vigência (de 2014 a 2024). Tais ações foram pensadas de forma colaborativa entre todas as entidades da federação (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), com o propósito de equalizar e desenvolver o ensino, especialmente em nível fundamental, mas expandindo-se para os ensino profissionalizante e superior.

No Brasil, a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) é instituída, a chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada à assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O objetivo desta Lei é a inclusão social e direito da cidadania, sendo considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2019, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com o objetivo de atender as três dimensões, as quais integram e complementam-se na ação docente, tais como conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015) foi o documento amplamente debatido junto à comunidade acadêmica e sua previsão de implementação foi prorrogada duas vezes, sendo que a última data estipulada para que as instituições se adequassem à ela foi em julho de 2019 (Resolução CNE/CP n.º 01/2019). Nesse contexto, a publicação de novas diretrizes foi recebida sob muitos protestos da comunidade científica, por se tratar de uma proposta que modifica significativamente o texto da Resolução anterior, sem uma discussão mais ampla e sem uma avaliação do impacto do que fora antes proposto.

As novas diretrizes têm um caráter bastante impositivo quanto ao desenho curricular que os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura devem ter, interferindo na autonomia

didática das instituições e no trabalho dos professores formadores. Uma das preocupações centrais expressas em diferentes fóruns de debate sobre o tema (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, entre outras) é a proposição de padronização curricular focada na pedagogia das competências, do saber instrumental, em detrimento de uma formação reflexiva sobre a prática pedagógica.

O Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A nova PNEE apresenta uma flexibilização do sistema de ensino e dá mais opções de escolha com a possibilidade de oferta de escolas e classes especializadas, e ainda escolas e classes de bilíngues para Surdos.

Na nova PNEE, é o próprio estudante ou sua família quem decide se a matrícula será na escola regular inclusiva ou em uma classe ou escola especializada. Para ajudar neste processo, deverá haver uma equipe multidisciplinar à disposição das famílias.

Ela defende, em seu objetivo, garantir que todas essas pessoas e estudantes Surdos atendidos pela política tenham acesso e sucesso na educação, com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida, necessário àqueles que precisam de um ensino especializado e individualizado.

Em termos de equidade, um dos pontos destacados pela PNEE 2020 traz ainda a expressão “Aprendizado ao longo da vida” no sentido de que as escolas, sejam elas regulares ou especializadas, têm que oferecer um ensino que proporcione o desenvolvimento dos estudantes Surdos, com foco em seus projetos de vida. Ou seja, que eles possam percorrer um caminho que resulte na sua autonomia.

Vale ressaltar que em mais de 20 anos de políticas educacionais que tratam da educação de surdos com proposta bilíngue, muitos foram os avanços nessa área. Contudo, ainda não chegaram ao sistema escolar ideal para atender esses estudantes Surdos. Um dos principais problemas que a adoção e implementação de uma real educação dos Surdos enfrenta é a falta de formação inicial de professores adentrar a cultura Surda, conhecer profundamente as características do processo visual de aprendizagem dos estudantes Surdos e, principalmente, tornarem-se fluentes na Libras, mas isso vale também para professores Surdos, que costumam repetir os processos de formação que receberam, resultando no despreparo para o desenvolvimento de estudante EPAEE em educação inclusiva.

Pereira (2014) descreve a proposta de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, apresentando e analisando as produções escritas de estudantes Surdos de uma escola exclusivamente bilíngue para Surdos no estado de São Paulo da Educação Infantil ao 9º ano do

Ensino Fundamental, a qual conta com professores Surdos e ouvintes, todos são fluentes na Libras.

A autora destaca que os estudantes Surdos são filhos de pais ouvintes, a maioria dos estudantes Surdos chega à escola sem o conhecimento da língua de sinais e não dominava conhecimento suficiente da Língua Portuguesa. Compatível com a abordagem bilíngue de educação de surdos, a preocupação da escola é promover a aquisição da Libras. Dessa forma, os estudantes Surdos são inseridos em atividades dialógicas, na interação com adultos Surdos e ouvintes, e adquirem-na em um processo semelhante ao observado em crianças Surdas, filhas de pais Surdos (PEREIRA; NAKASATO, 2002).

Ela relata desde que ingressam na escola, os estudantes Surdos são expostos à materiais escritos, cabendo ao professor interpretar o conteúdo na Libras, possibilitando o acesso dos estudantes Surdos ao conteúdo escrito em LP. Além das atividades que envolvem a leitura, nas quais as crianças são inseridas, desde o início do processo escolar, (atividades de escrita dos seus nomes, da professora e dos familiares, de rotinas diárias, do calendário e de pequenas produções com base em relatos e narrativas produzidos pelas crianças Surdas na Libras e escritos na LP pela professora, na lousa), os textos produzidos coletivamente são lidos silenciosamente, para que, posteriormente, a professora proponha às crianças Surdas para elaborarem uma produção escrita, sozinhas ou em dupla.

Foi por meio desta solicitação que elas interpretem o que escreveram na Libras e a professora faz registro, em LP, a leitura na própria folha em que foi escrita a produção da criança Surda. Esta postura permite conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças Surdas. À medida que as crianças vão se familiarizando com a língua escrita, a professora passa a promover situações em que elas escrevam sem a elaboração de um texto coletivo anterior.

Desde o início da escolaridade, os estudantes Surdos 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.

Santos (2015) aprofunda-se nas pesquisas referentes aos temas tais como a educação bilíngue e a inclusão do estudante Surdo nas escolas regulares. A defesa da educação bilíngue é uma realidade recente e ainda não homogênea entre as próprias comunidades Surdas. Destaca Petean e Borges (2002, p. 195), ao pesquisarem sobre a temática, em 2002, que desconhecem do tema pelos familiares dos Surdos:

A escolarização é considerada como importante, mas o ensino bilíngue não é aceito, demonstrando o desconhecimento destas mães em relação aos

benefícios que este tipo de educação pode trazer para o desenvolvimento de seus filhos.

A mesma salienta que a inclusão do estudante Surdo é uma questão ferverescente e que não se trata apenas do acesso à escola regular, mas requer um repensar das necessidades desse estudante, que tem uma língua/cultura diferenciada e que, por ser minoria no espaço escolar, torna-se excluída do processo de ensino e aprendizagem.

A autora destaca revelação de Guarinello (2006, p. 317) que:

A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

A defesa de uma escola ou classe de Surdos surge dos relatos do processo de inclusão dos professores, pais, colegas ouvintes e estudantes Surdos ancorados em pesquisas científicas.

Ao discutir a inclusão do estudante Surdo, se ateu ao processo de ensino-aprendizagem, e como resultado evidencia:

O fato de haver quatro alunos surdos usuários de Libras estudando em uma mesma sala permitiu a eles trabalharem de maneira cooperativa, o que fez com que não ficassem isolados. Além disso, a língua de sinais tornou-se visível nessa instituição. Entretanto, a interação entre professora ouvinte e seus alunos surdos mostrou-se pouco significativa para a aprendizagem desse grupo (FELIX, 2009, p. 119).

Pode-se perceber a necessidade comunicativa por parte dos estudantes Surdos de se agruparem, pois é através da interação entre seus pares que o desenvolvimento da língua é potencializado. Sendo assim, no modelo educacional vigente, o processo de ensino e aprendizagem não tem contemplado as necessidades e peculiaridades dos estudantes Surdos.

Martins e Menezes (2016) apresentam um programa *boardmaker*, utilizado como ferramenta para o ensino de português escrito como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, direcionado ao estudante Surdo que vivencia uma realidade visual e apreende os significados e os conceitos a partir de uma simultaneidade de imagens e dos “olhares Surdos”, utilizando atividades que possibilitam uma multimodalidade textual para esse estudante Surdo. A ferramenta Simbolar permite que imagens e palavras possam ser apresentadas para esse aprendiz, a fim de concretizar significados que poderiam ser abstratos para os Surdos. O programa possibilita também trabalhar com imagens reais, o que traria ainda mais segurança para o ensino desse sujeito.

As autoras corroboram que existe outro recurso de extrema importância para o trabalho com os Surdos: o uso de vídeos. A interface do programa permite a inserção de vídeos nas mais diversas pranchas²¹. O vídeo inserido serve de suporte para que o estudante Surdo tenha o conteúdo a ser trabalhado em sua L1.

Atualmente, a maioria dos estudantes Surdos tem acesso às tecnologias (*smartphones, notebooks, tablets, etc.*) e faz uso das redes sociais para estabelecer comunicação com o mundo. Nessa questão, entende-se que o uso de um *software* de alta tecnologia, tendo um *notebook* como instrumento para usá-lo, é chamariz para este estudante Surdo, uma vez que apresenta como recurso algo utilizado em sua vida privada e que a escola (ainda) não compreende como potencialmente favorável no processo ensino/aprendizagem.

Assim, é necessário primeiramente repensar e descobrir como mudar o paradigma educacional e, em seguida, verificar como de fato esses estudantes poderão se desenvolver a partir de suas habilidades e competências. Nesse cenário, a mudança do paradigma tradicional ou instrucionista de ensino por abordagens ou metodologias inclusivas combinadas ao uso de outros recursos e ferramentas são essenciais para uma ressignificação das práticas educacionais (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Nesse sentido, a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (SCHLÜNZEN, 2000, 2015; SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016; SCHLÜNZEN *et al.*, 2020) vem para auxiliar na mudança nas práticas educacionais, pois estimula o interesse do estudante, futuro professor, em explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar as suas ideias, partindo do contexto da vivência de cada discente.

A abordagem é baseada nos princípios do construcionismo de Papert (1986), que usa as TDICs (computadores, *notebook*, dispositivos móveis e de seus inúmeros *softwares*) como ferramentas para a produção e desenvolvimento de um produto que esteja relacionado com seu ambiente de trabalho (SCHLÜNZEN, 2000). As TDICs nessa abordagem são usadas sempre para e com um propósito, pois são usadas pelo estudante para representar o que entendeu sobre um determinado assunto, produzindo conhecimento para si e para seus pares (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Silva (2016), autora Surda, destaca a importância sobre o aprendizado do Surdo em relação à língua de sinais, a qual, mesmo sendo adquirida tardiamente, poderá ser tornar a

²¹ Com o Boardmaker são confeccionadas pranchas, de acordo com Marcolin (2013), trabalhadas imagens em qualquer tamanho, criando temas com instruções pictóricas através de colagem eletrônica. É possível contar com dezenas de grades pré-fabricadas para o uso de pranchas com vocalizadores, apresentando o manual do usuário dentro da interface do programa. Cada símbolo é traduzido em 44 idiomas e pode ser localizado e impresso em qualquer uma das linguagens oferecidas.

primeira língua do surdo pela possibilidade de acesso natural, sem impedimentos físicos e sensoriais, e além disso, é a língua que oferece modos mais eficientes de expressar o pensamento, desejos e sentimentos fazendo a comunicação fluir de forma espontânea.

A autora esclarece que é desse modo, para sua sobrevivência na sociedade, o bilinguismo do povo Surdo se caracteriza pela necessidade de que sua aprendizagem envolva a língua de sinais e a língua oral majoritária de seu país, diferente do bilinguismo das pessoas ouvintes, que podem escolher entre ser bimodal ou unimodal (duas ou mais línguas de mesma modalidade) ou mesmo monolíngues conforme seu país de residência.

Neste sentido, ler um sistema de escrita é aqui considerada como uma atividade cognitiva intencional, assim como andar e aprender a andar. Ler é uma atividade que carece de motivação e objetivo, levando-se em conta a natureza da linguagem, as várias características de operação do cérebro humano e o aspecto sociocultural da leitura e do leitor (SMITH, 2003). O propósito da leitura é a compreensão.

Costa (2018) apresenta sugestões de atividades para o ensino de português escrito, às quais tornam-se ponto de partida para que as ações sejam alinhadas na condição de ação que visa desenvolver o uso dessa LS pelo estudante Surdo, a fim de não torná-lo semelhante ao ouvinte.

Assim, as atividades que foram descritas para ensinar a LP nos anos iniciais de escolarização dos estudantes Surdos, via de regra, trazem à tona a parceria que deve existir entre a LS como pressuposto básico para a abordagem dos conteúdos em LP na modalidade escrita e os aspectos informais e formais do ensino do Português.

O autor citado acima argumenta como também, o progresso nos campos afetados depende da promoção a formas de aquisição e desenvolvimento à comunicação na sua língua materna por meio de ações pedagógicas que contemplem sua língua e sua cultura, assim como o respeito a um direito inerente à sua condição; que o método bilíngue, o ensino de Libras/Língua portuguesa, na modalidade escrita, é o adequado à formação educacional dos Surdos e; que as metodologias e sugestões para o ensino das duas línguas requerem, sobretudo, aprofundado conhecimento dos professores sobre a Libras, a cultura Surda e as formas de apreensão de conhecimento pelo indivíduo Surdo; e que as apresentadas no trabalho têm como propósito auxiliar e incentivar os educadores a descobrir sua realidade no ensino de estudantes Surdos.

Portanto, seja no trabalho para desenvolver a escrita ou a leitura dos estudantes Surdos, as propostas se apresentaram como ações concretas a serem seguidas e também como incentivo para que o professor desenvolva suas próprias, de acordo com sua realidade de ensino e com a realidade linguística de seus estudantes Surdos.

Gianotto (2020), autor Surdo, evidencia a visibilidade dos sujeitos protagonistas que viabilizaram a disseminação das Línguas de Sinais e que possibilitaram o reconhecimento pela mesma enquanto língua formal. O mesmo relata que era residente de Campo Grande/MS, precisou se deslocar para o município de Três Lagoas/MS, por ter sido aprovado, em 2017, no concurso público de professor de Libras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e percebeu que era difícil viver em uma cidade em que os Surdos já estavam acostumados à viver na invisibilidade, sem acessibilidade linguística. Embora fosse a terceira maior cidade do estado, era um território que não possuía “lugar” social para os Surdos.

O autor supracitado relata como já havia tido experiência na função de representante da comunidade surda de Campo Grande/MS, mas como estava vivenciando essa nova experiência inserido nessa comunidade surda de outro município.

Mais uma vez, ele e a equipe recorreram às autoridades e apresentaram alguns projetos que viabilizassem acessibilidade e princípios de visibilidade linguística e social. O primeiro projeto foi aprovado com a reformulação da Lei que instituía Libras como meio formal de comunicação no município. O segundo projeto também havia sido aprovado e já está em funcionamento. Trata-se da criação de uma Central de interpretação de Libras (CIL), o prefeito, os vereadores e secretarias que haviam somado forças com a comunidade Surda e possibilitaram autonomia e visibilidade social, valorizando a língua e necessidade de liberdade linguística da comunidade Surda.

Esta comunidade só precisava de um representante protagonista para orientá-la na busca por direitos, por isso enfatizaram a relevância de sujeitos Surdos protagonistas. Alterar a visão excludente e preconceituosa que a sociedade tem da cultura, língua e identidade Surda é um processo muito importante para que os Surdos se sintam pertencentes ao território onde nasceram e/ou vivem, tanto ao território enquanto espaço regional, quanto ao território linguístico, ou seja, tenham a liberdade de ser participantes e representantes nos lugares sociais.

Após expor a revisão bibliográfica e o levantamento bibliográfico dos principais e fundamentais temas com autores renomados e políticas educacionais, referentes à área do conhecimento, segue-se o segundo item que é a estrutura nas Línguas de Sinais.

3.2 Estrutura nas Línguas de Sinais

Segundo Goldfeld (2002), a aquisição da língua de sinais, considerada a língua materna dos Surdos, lhes proporciona a possibilidade de uma interação com o meio social, oferecendo-lhes a oportunidade de trocar informações. A obrigatoriedade da aquisição da língua portuguesa

para o Surdo como fator preponderante da aprendizagem, é um obstáculo para o seu desenvolvimento.

A presente pesquisa amparou-se, por meio de uma abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo, em problemas no processo de desenvolvimento cognitivo, o qual está diretamente relacionado à qualidade de interação comunicativa e social do indivíduo no meio em que está inserido, defendendo-se, portanto, a aquisição da Libras como primeira língua do Surdo e educação bilíngue.

Contudo, a fundamentação teórica da presente pesquisa foi fundamentada em alguns autores como: Vygotsky, Góes, Goldfeld, Skliar, Quadros, que desenvolveram seus estudos na linguagem e cognição dos Surdos, destacando-os em uma cultura própria, em uma perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky que aborda a relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo, e a importância da aquisição da Libras como instrumento da comunicação social e desenvolvimento intelectual.

A partir da década de 1970 surge uma nova proposta na educação de Surdos – a educação bilíngue, ou bilinguismo. Segundo Damásio (2007), o bilinguismo tem por objetivo habilitar a pessoa Surda para utilizar duas línguas (a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte) no cotidiano escolar e na vida social.

Não há consenso em afirmar como isso deve ocorrer, logo, alguns defendem que o aprendizado das duas línguas deve ocorrer de modo simultâneo, mas a maior parte da literatura vigente defende que o aprendizado da Libras deve preceder o aprendizado da língua escrita.

O bilinguismo fundamenta-se essencialmente em:

[...] dar habilidade aos sujeitos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra [...] proporciona mais habilidades para percepções mentais, cognitivas e visuais e capacidade para analisar os conceitos de modo subjetivo e objetivo às informações recebidas (CAMPELLO, 2009, p. 33).

Logo, percebe-se que toda criança Surda deve ter o direito de participar de uma educação bilíngue. E assim, por meio da utilização da Libras, como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda, alcançará um desenvolvimento total das suas capacidades linguísticas, cognitivas e sociais inseridas nas culturas Surda e ouvinte.

Por se tratar da proposta que mais respeita as diferenças linguísticas e culturais do indivíduo Surdo, o bilinguismo é defendido arduamente pela comunidade Surda. É através da Libras – Língua Brasileira de Sinais que o sujeito Surdo vai transmitir e proporcionar o conhecimento de tudo ao seu redor.

A Libras é um artefato cultural importante dos Surdos. Sabe-se que o ensino da língua de sinais, ou de qualquer língua materna é fator determinante para o desenvolvimento do ser humano. Lacerda e Lodi (2009) afirmam que é por meio da língua que interagimos, nos comunicamos, partilhamos nossa cultura, expressamos nossas opiniões, acessamos informações, nos constituímos enquanto sujeito, enfim exercemos a nossa cidadania, e devido a tantas contribuições que a aquisição da língua proporciona, faz-se necessário que, desde a infância, a criança Surda tenha contato com a língua de sinais, sendo que isso possibilitará maior segurança, autoestima e identidade sadia.

Se a criança Surda desenvolver uma identidade cultural com o seu grupo, os Surdos, ela apresentará uma socialização satisfatória e será mais facilmente incluída na sociedade ouvinte, porém, se isto não ocorrer, a criança apresentará sérias limitações sociais e linguísticas.

A estrutura gramatical da Língua de Sinais é de modalidade visual-gestual, ao contrário da língua portuguesa, que é de modalidade oral-auditiva, porém, a Libras é comparável a qualquer outra língua do mundo, com a única diferença que as informações são transmitidas aos olhos e não aos ouvidos.

Através dela os Surdos podem conversar sobre os mais variados temas, desde moda até filosofia, da poesia ao técnico, do concreto ao abstrato, sem limites para expressões de ideias e opiniões. “Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de Surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 34).

A Linguística Aplicada é uma área de pesquisa que convive com diversidade e que “bebe de várias fontes do conhecimento”, cuja especialidade é a própria diversidade. Nas palavras de Leffa (2001, p. 5), “é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso na comunicação entre as pessoas em diferentes contextos”. Ao situar-se nesse espaço o presente estudo busca responder questões de linguagem necessárias aos Surdos para a vida em sociedade.

Sendo assim, o que incentiva o presente estudo é o compromisso, como sujeito Surdo bilíngue e como professor de Libras, de contribuir para melhorar a qualidade de vida dos Surdos em relação ao seu acesso à leitura e escrita da LP, para que os mesmos possam ter oportunidade de aprender a Libras, bem como seus professores, que poderão se comunicar com eles, seus pais, amigos e com colegas de escola e trabalho.

3.2.1 A fonologia e os parâmetros fonológicos nas Línguas de Sinais

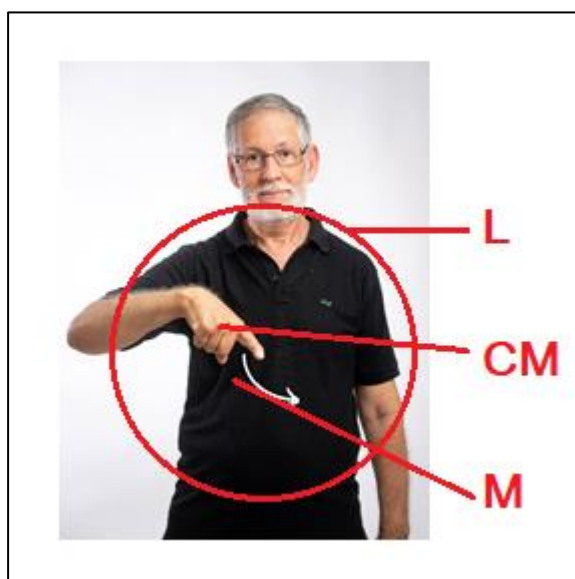
A pesquisa desenvolvida por Bento (2010, p. 33) destaca a fonologia como “o ramo da linguística que estuda os fonemas de uma língua, levando em conta sua capacidade distintiva, tomando-os como unidades sonoras capazes de gerar diferença de significados”. A fonologia no estudo das línguas de sinais tem como objeto de estudo o fonema.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o objeto de estudo da fonética nas línguas orais é o fone (som), e o objeto da fonética nas línguas de sinais é a descrição das unidades mínimas dos sinais.

Por sua vez, as unidades mínimas dos sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo, de maneira que a articulação do sinal possa ser realizado com uma ou duas mãos, ou seja, tanto com a mão esquerda, quanto com a mão direita, sem alterar o significado do sinal. A preferência será sempre no uso da mão dominante para a realização dos sinais articulados, podendo-se utilizar ambas as mãos como apoio, de forma moderada.

As autoras Quadros e Karnopp (2004) destacam o estudo do linguista americano, William Stokoe (1960), na proposta que estrutura da língua de sinais americana em três parâmetros fonológicos. O autor MacNeilage (2008) também complementa essa organização nos três parâmetros básicos, constituídos como unidades mínimas nas línguas gestuais, que são os seguintes: 1 - Configuração de Mãos (CM), 2 - Locação (L) e 3 - Movimento (M), de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Parâmetros Básicos das Línguas de Sinais



Legenda: CM - Configuração de Mãos, L - Locação, M – Movimento

Fonte: O próprio autor

O autor Stokoe (1960) descreve as línguas de sinais como línguas naturais, assim como

as línguas orais, com seus princípios linguísticos, pois possuem um léxico e uma gramática própria.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), existem diferenças entre as línguas orais e sinalizadas. Na estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais, as línguas orais apresentam uma ordem linear entre os fonemas, enquanto as línguas de sinais apresentam como característica a simultaneidade sequencial na articulação dos fonemas.

Para Stokoe (1960) a língua de sinais tem a capacidade de expressar pensamentos abstratos. O autor Bento (2010) destaca que, durante muitas décadas, as línguas de sinais não foram consideradas uma língua, mas algo rudimentar, pantomímico e primitivo.

3.2.2 Os cinco parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Configuração de mão (CM), a Locação da mão (L) e o Movimento da mão (M) são unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais.

O morfema na língua de sinais representa o conjunto de parâmetros, tais como: CM, L e M. Sendo assim, os fonemas de cada um dos parâmetros interligados formam um morfema com um sentido, configurando signos em Libras. Portanto, são organizados os modelos fonológicos e morfológicos dos sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A língua de sinais é capaz de expressar emoções, inclusive permite aos seus usuários discutir sobre qualquer tema e sobre a cultura Surda, de forma abstrata ou concreta, de modo particular tão econômico e eficaz, como acontece a qualquer língua falada (QUADROS; KARNOPP, 2004; FELIPE, 2004).

Em Bento (2010), o autor demonstra que, assim como as línguas orais apresentam características das unidades mínimas de natureza acústicos sonoras, as línguas de sinais apresentam características das unidades mínimas dos sinais que são espaciais.

Dessa forma, os fonemas da Língua Brasileira de Sinais são estruturados simultaneamente no espaço de sinalização, assim, as unidades mínimas das línguas de sinais são organizadas a partir dos parâmetros fonológicos, como: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação (O) e Expressão não-manual (ENM).

Portanto, a diferença existente entre as línguas orais e as línguas de sinais pode ser a presença linear entre os fonemas das línguas orais e a ausência nas línguas de sinais, pois os fonemas das línguas visuo-espaciais são articulados simultaneamente e sequencialmente.

Segundo Passos (2014), as pesquisas fonológicas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) são recentes e seguem os passos e nomenclatura usadas nos estudos linguísticos das línguas orais, bem como as realizadas na Língua Americana de Sinais (ASL).

A Libras também apresenta cinco parâmetros fonológicos, a saber:

Quadro 5 - Parâmetros fonológicos da Libras

| Parâmetros fonológicos na Libras | O que representam |
|----------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Configuração de mão | Formato da mão |
| 2. Ponto de articulação | Local onde a mão realiza o sinal |
| 3. Movimento | Ação das mãos |
| 4. Orientação da palma da mão | Direção para a qual a palma da mão aponta |
| 5. Expressões não-manuais | Movimentos da face, da cabeça ou do tronco |

Fonte: Passos (2014, p. 42)

Depois de apresentar os cinco parâmetros expostos no Quadro 5, apresentar-se-á um breve resumo dos parâmetros, a fim de esclarecê-los de acordo com suas definições e funcionalidades na Libras:

a) Parâmetro 1 – Configuração de Mão (CM)

A configuração de mão (CM) está relacionada ao formato da mão adotado para a realização do sinal. A autora Brito (1995) destaca que, desde a criação do alfabeto manual, iniciou-se um processo de catalogação das diferentes possibilidades de configurações que as mãos formam para configurar os sinais na Libras.

As autoras Felipe e Monteiro (2008) descrevem o alfabeto manual, ou datilologia, como a representação da palavra letra por letra, realizado manualmente, muito usado para representação e expressão de nomes próprios para pessoas, localidades ou palavras que ainda não possuem os sinais na língua de sinais.

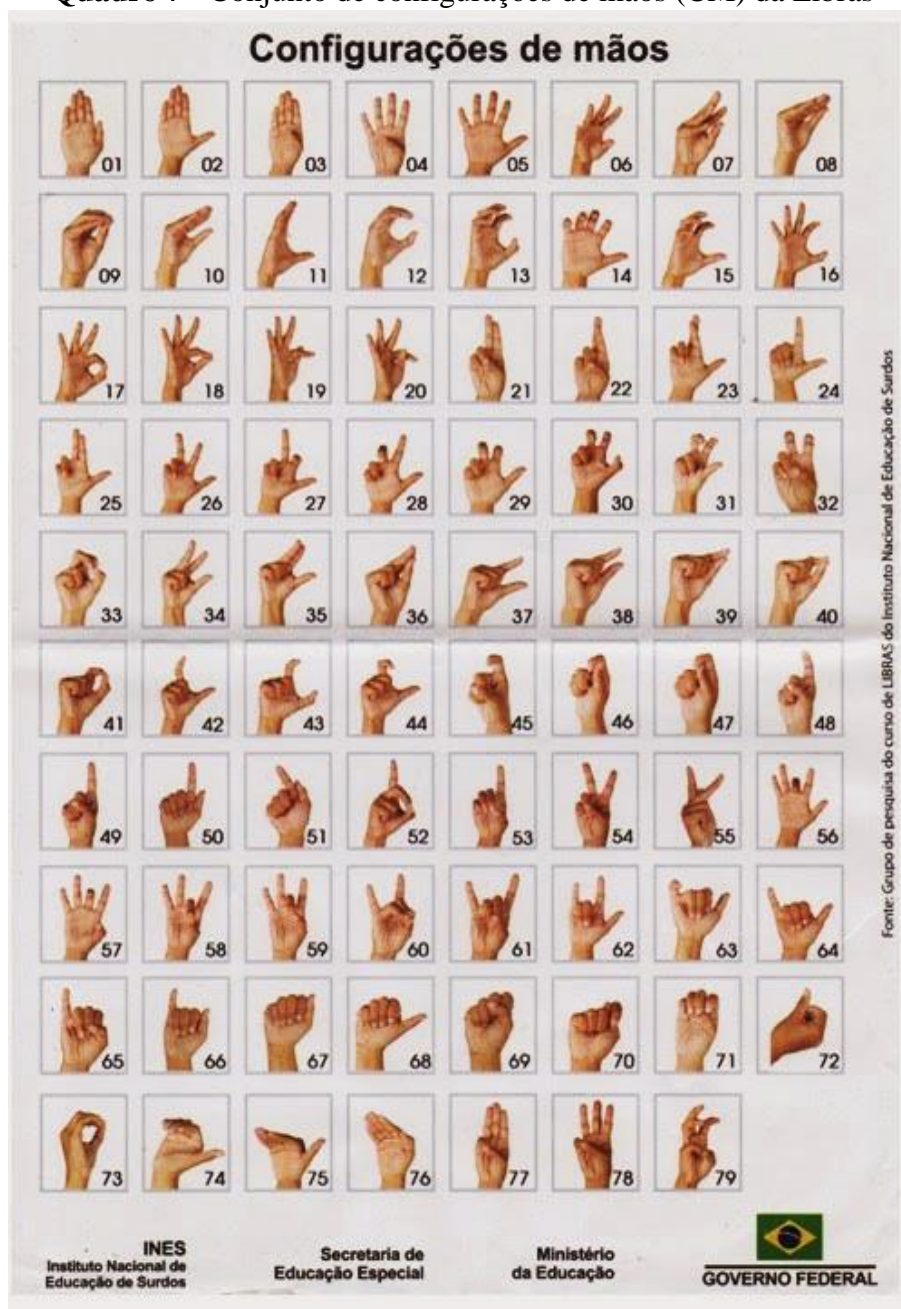
A seguir, no Quadro 6, é possível observar as 46 configurações de mãos que estão na lista elaborada por Brito (1995), constituindo uma listagem superior às CMs presentes no alfabeto.

Quadro 6 - As 46 configurações de mãos em Libras**Libras – Língua Brasileira de Sinais**

Fonte: Brito (2010, p. 220)

Segundo Passos (2014), o Quadro 6 representa as configurações de mãos que Brito (1995) havia catalogado, sendo que algumas delas estão relacionadas diretamente às letras do alfabeto (marcadas em círculo) e que também são utilizadas na datilologia. As outras CMs que não fazem parte do alfabeto são utilizadas em sinalizações variadas em Libras, estando destacadas em quadrados.

Segundo o Grupo de Pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na LIBRAS, o quadro agora conta com 79 configurações de mãos distintas, às quais estão ilustradas no Quadro 7.

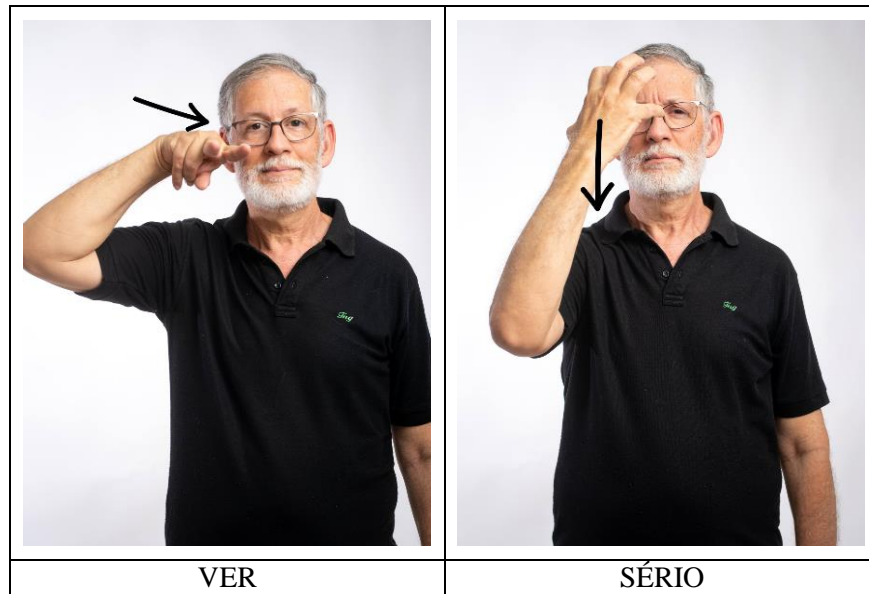
Quadro 7 - Conjunto de configurações de mãos (CM) da Libras

Libras – Língua Brasileira de Sinais

Fonte: Quadros (2019, p. 55)

A seguir, são apresentados exemplos de sinais com utilização da configuração de mão, com formato de letra, e configuração de mão não presente no alfabeto manual. Pode-se observar que a sinalização, quando usada na configuração da mão (CM), movimento (M), ponto de articulação (PA) e orientação da palma de mão (O), é considerada apropriação dos parâmetros fonológicos nas línguas de sinais.

Figura 3 - Sinal de “VER” e de “SÉRIO” na Libras



Fonte: O próprio autor

A imagem localizada à esquerda, na Figura 3, representa o sinal “VER” em Libras, cuja configuração de mão é a letra “V” do alfabeto manual na Libras (item 6, Quadro 6). A outra imagem, localizada à direita da mesma figura, representa o sinal de “SÉRIO” em Libras, cuja configuração de mão é *spread hand bend* (curvo) e não faz parte do alfabeto manual na Libras (primeiro quadrado do item 5, Quadro 6).

Segundo a autora, os exemplos da Figura 3 não são resumidos somente às 18 configurações de mãos existentes no alfabeto manual, pois, Felipe e Monteiro (2008) definem 64 possibilidades existentes de configurações de mãos, inclusive as 46 catalogadas por Brito (1995), no Quadro 6.

b) Locação ou Ponto de Articulação (L ou PA)

Para ela, o ponto de articulação (PA) é a área no corpo ou o espaço, onde o sinal é realizado. O espaço de sinalização é localizado na área correspondente a todos os pontos articulatorios em relação ao raio de alcance das mãos, no qual estão os sinais articulados, tais como: cabeça, mão, tronco, braço e espaço neutro, a frente do corpo, conforme a representação na Figura 4.

Figura 4 - Principais áreas de locação dos sinais em Libras



Fonte: O próprio autor

Segundo Passos (2014, p. 45), as principais locações dividem-se em relação às locações dos sinais em Libras, conforme a Figura 4:

Cabeça: topo da cabeça, testa, rosto, olhos, nariz, bochecha, queixo, etc.;

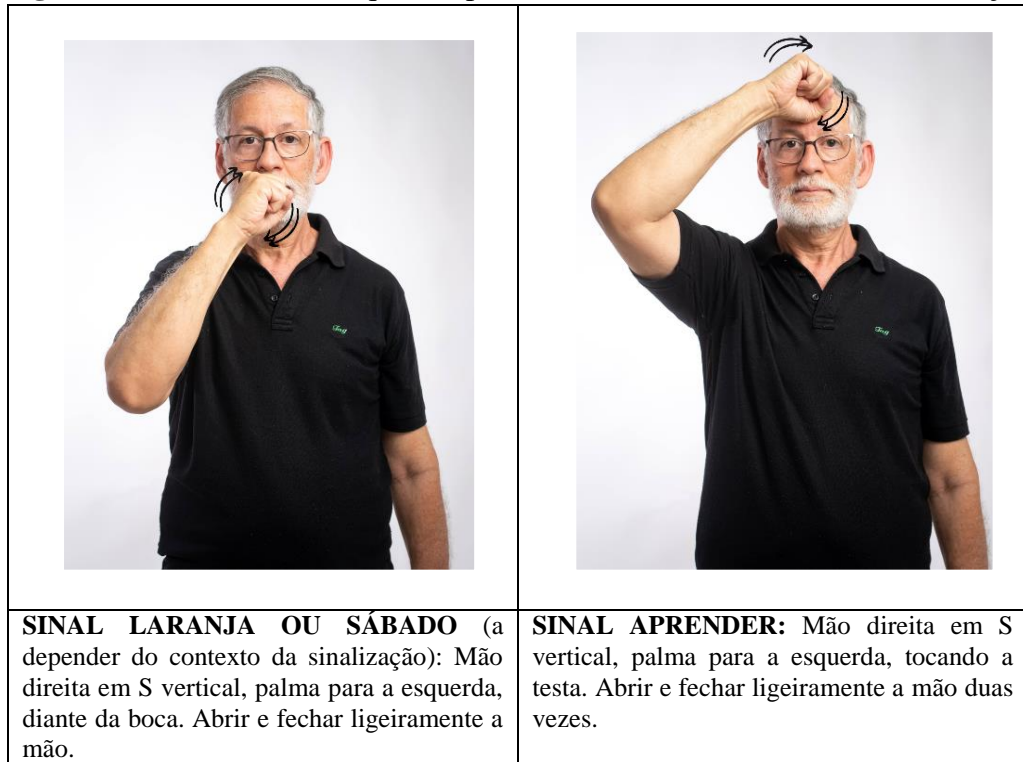
Tronco: pescoço, ombro, busto, estômago, cintura;

Braço: antebraço, cotovelo, pulso;

Mão: palma e dorso da mão, dedos (anular, médio, indicador, polegar, mínimo), ponta dos dedos, etc.;

Espaço neutro (espaço livre localizado à frente do corpo).

A representação dos pontos de articulação na Libras pode ser observada nos sinais de “APRENDER” e de “SÁBADO”, pois a configuração de mão e movimento são as mesmas, embora, apresentem-se em pontos de articulação diferentes, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Sinais da Libras que se opõem ao Parâmetro de Ponto de Articulação

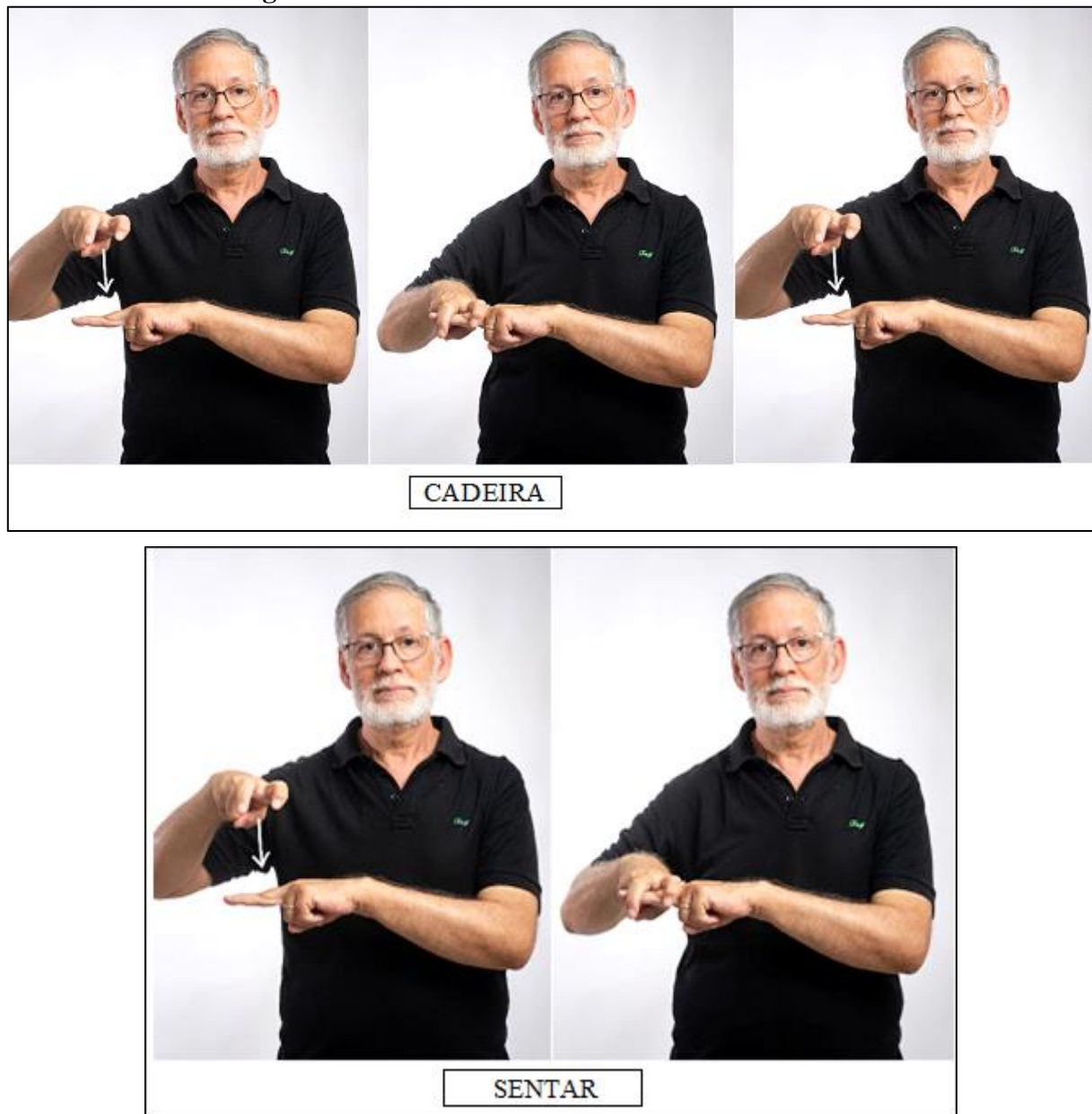
Fonte: O próprio autor

A imagem que está no lado esquerdo, na Figura 5, representa o sinal de “APRENDER” na Libras, cujo ponto de articulação está situado em frente à testa. E a imagem que está no lado direito, nessa mesma figura, representa o sinal de “SÁBADO” na Libras, cujo ponto de articulação está em frente à boca. Segundo os autores, esses sinais existentes na Libras são exemplos clássicos de par mínimo, em que houve alteração apenas no ponto de articulação, o que muda o significado da informação.

c) Movimento

O movimento (M) é o parâmetro fonológico nas línguas de sinais. O movimento dos sinais pode ocorrer em várias direções e com a realização de diversas formas para a mãos, o pulso, os dedos e o braços. Nota-se que há mudanças no tipo do movimento que distinguem itens lexicais, tais como a diferenciação de nomes de verbos, pares de nomes e verbos que divergem pelo tipo de movimento do sinal. Ainda, o nome pode repetir ou reduplicar a estrutura segmental do verbo. Isto pode ser observado no exemplo dos sinais de “CADEIRA” e de “SENTAR” na Libras, na Figura 6.

Figura 6 - Sinal de “CADEIRA” e de “SENTAR” na Libras



Fonte: O próprio autor

Segundo a autora citada acima exemplifica que, na primeira imagem da Figura 7, a mão passiva apresenta a configuração de mão do item 10, Quadro 6, da Configuração de mãos em Libras (primeira imagem, Figura 7), com a orientação da palma da mão para baixo, e a mão ativa apresenta também a configuração de mão do item 10 (segunda imagem, Figura 7), com a orientação da palma da mão para baixo e dedos curvados, embora realizem movimentos distintos.

Logo, a primeira imagem da Figura 6 ilustra o movimento do sinal de “CADEIRA” que é curto e possui duas repetições. Já na segunda imagem dessa figura, observa-se o sinal de “SENTAR”, representado por um movimento longo e sem repetição.

Figura 7 - Item 10 do Quadro 2 da Configuração de mãos em Libras



Fonte: Brito (2010, p. 220)

De acordo com Passos (2014), os movimentos podem ser variados, tais como a forma geométrica (retilíneo, circular, helicoidal, dentre outros); diferentes tipos de contato, como agarrar, deslizar, toque e os demais; com torcedura ou dobramento de pulso; de forma unidirecional ou bidirecional; de maneira contínua, de retenção ou refreada; com ou sem repetição, dentre outros.

Pode-se observar na Figura 8 a representação do movimento efetuado para produzir os sinais de “VÍDEOCASSETTE” e de “TRABALHAR” na Libras. A imagem que está no lado esquerdo representa o sinal de “VÍDEOCASSETTE”, cujo movimento é curvilíneo e descendente, enquanto a imagem no lado direito representa o sinal de “TRABALHAR”, cujo movimento é linear, com trajetória para frente e para trás e duas repetições.

Figura 8 - Sinal de “VÍDEO” e de “TRABALHAR” na Libras



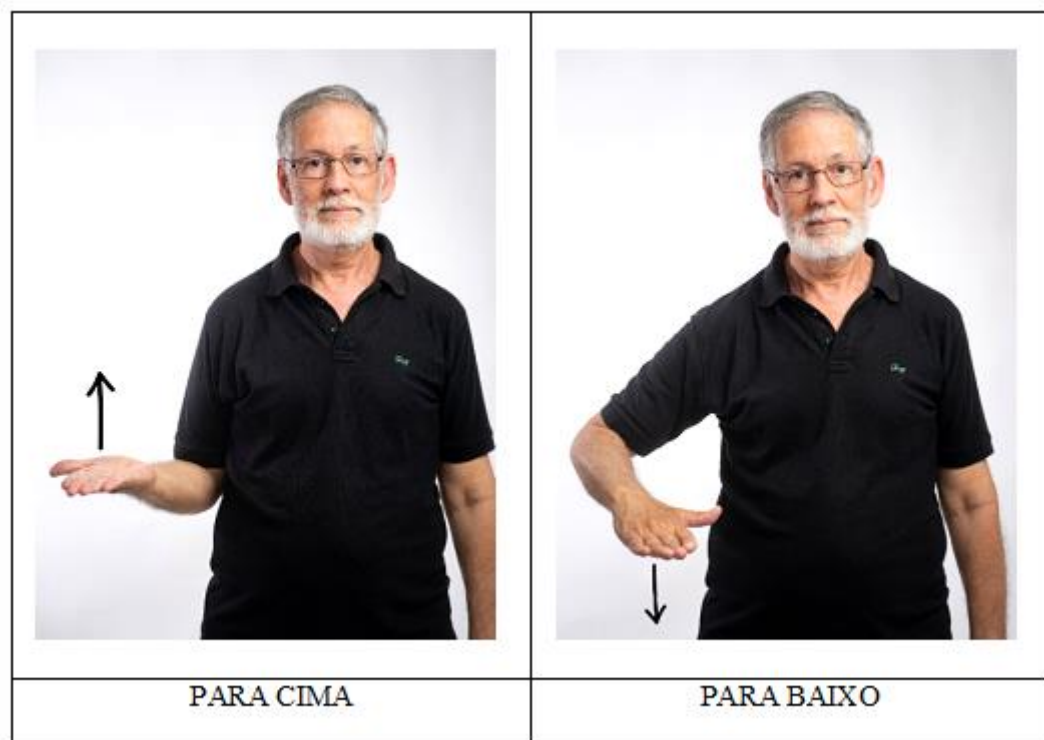
Fonte: O próprio autor

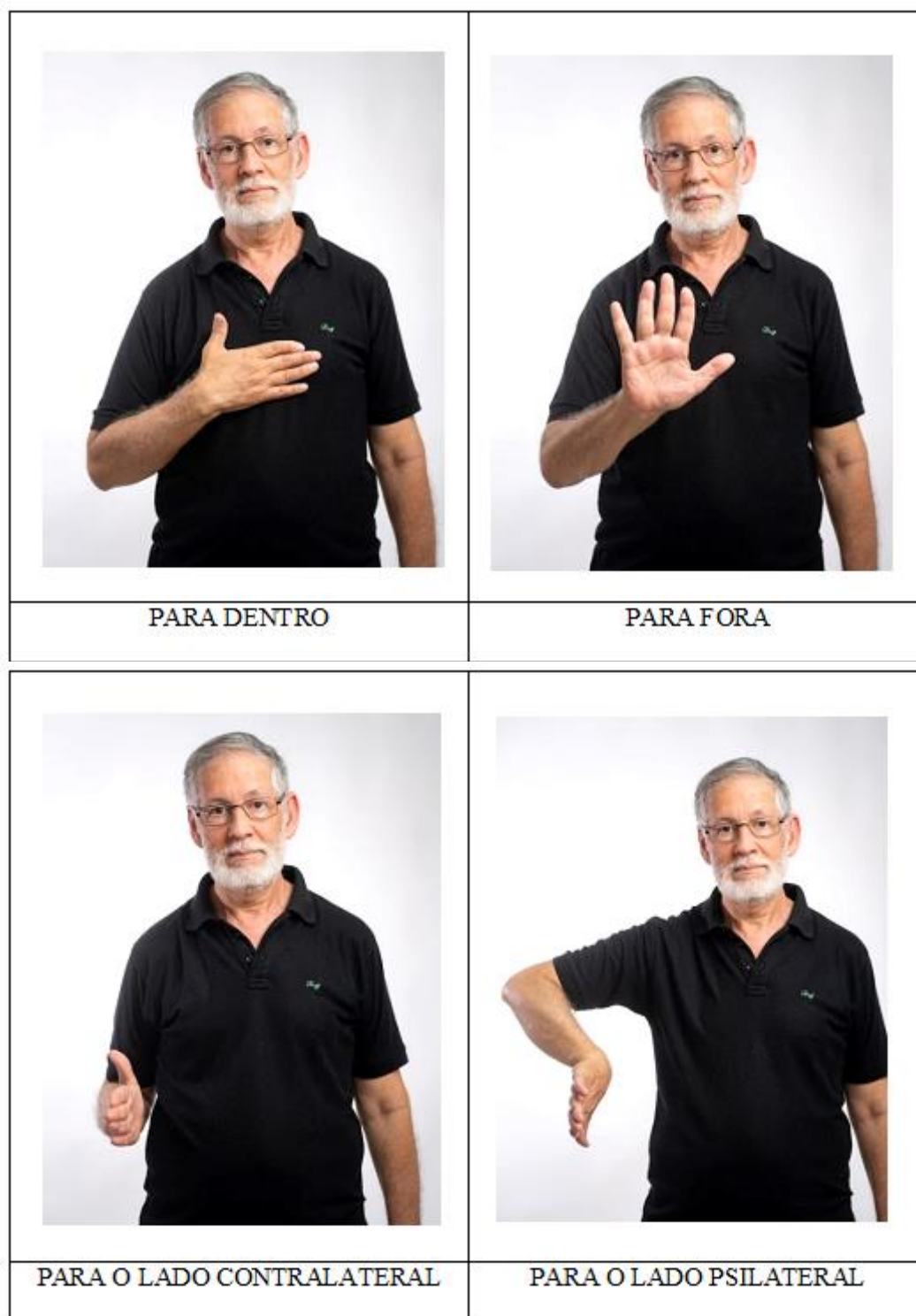
A autora supracitada, o sinalizador precisa combinar de forma integralizada a configuração de mão ao movimento, ao ponto de articulação e a orientação da palma da mão, os quais são aspectos importantes para a formação do sinal. É de extrema importância ressaltar que a linguagem, a cognição (aspectos motor, perceptual, mental e sociocultural) e os mecanismos linguísticos subjacentes às línguas são fundamentais para a interação entre si e com outros domínios não linguísticos.

d) Orientação da mão (O)

Segundo Brito (1995), a orientação é a direção para onde a palma da mão aponta na produção do sinal, a qual pode ser direcionada para cima, para baixo, para o corpo (para dentro), para frente (para fora), para a direita (para o lado ipsilateral) ou para a esquerda (para o lado contralateral), visto a seguir na Figura 9.

Figura 9 - Orientações de mão (O)





Fonte: O próprio autor

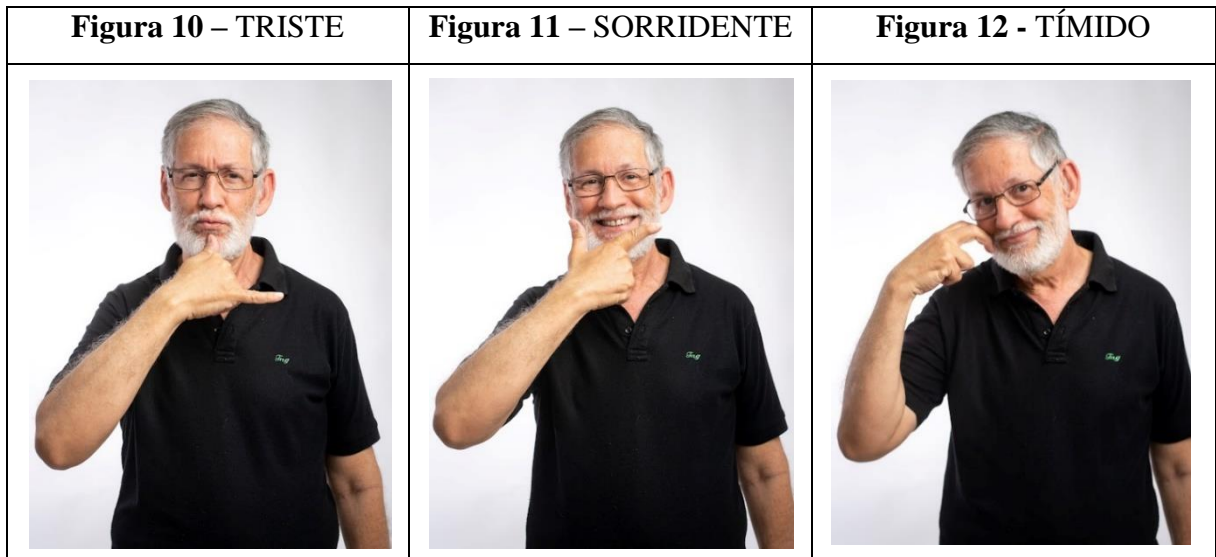
e) Expressões não manuais (ENM)

De acordo com Passos (2014), as expressões não manuais (ENM) acontecem quando fazemos os movimentos da face, como sobrancelhas franzidas ou levantadas, olhos arregalados, bochechas infladas ou contraídas, lábios salientes ou não, correr a língua contra a parte inferior

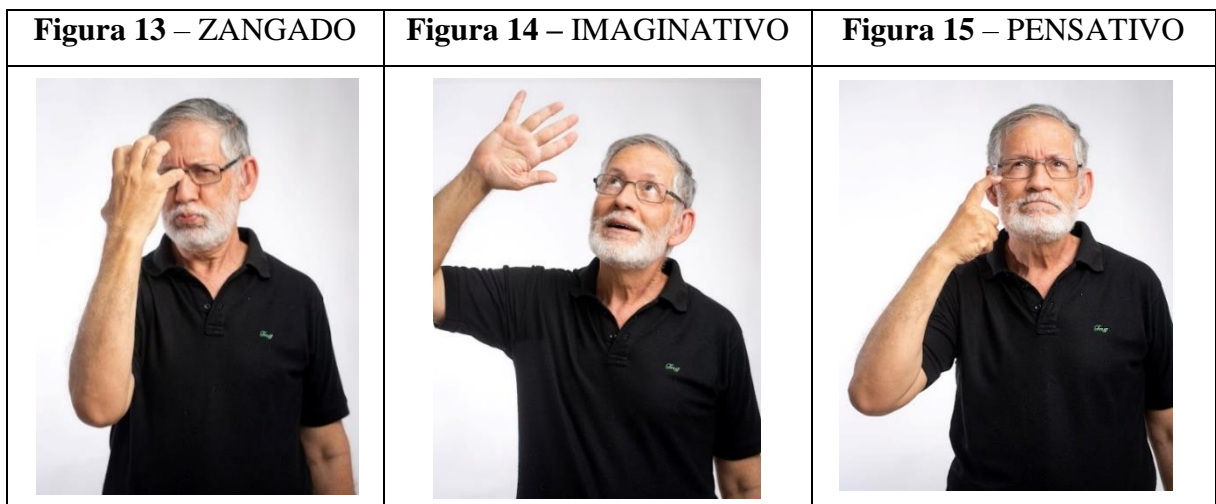
da bochecha; movimentos da cabeça como: balançar a cabeça para frente, para trás e para os lados; ou balançar o tronco para frente, para trás e balançar alternado ou simultâneo dos ombros ou de um único ombro.

Ela ressalta o desempenho das expressões não manuais nos diferentes papéis na Libras, como, por exemplo, marcação de sentenças interrogativas relacionadas à “sim-não”; sentenças interrogativas relativas às palavras ou iniciadas com QU (que, quem, quando); topicalizações; concordâncias; referências específicas ou pronominais; advérbio, prosódia e os demais.

Pode-se observar a diferença existente na expressão facial, tais como os sinais de “TRISTE”, “SORRIDENTE”, “TÍMIDO”, “ZANGADO”, “IMAGINATIVO”, “PENSATIVO” em Libras nas Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15.



Fonte: O próprio autor



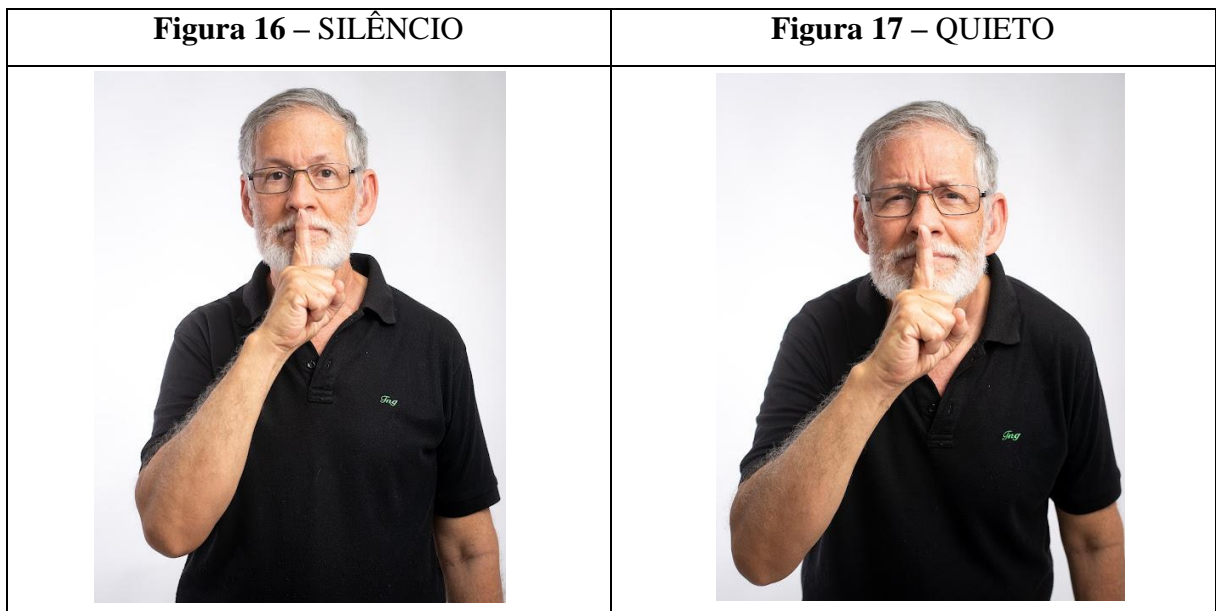
Fonte: O próprio autor

Observa-se que essas expressões faciais são consideradas exclamativas, interrogativas e afetivas, e expressam também os sentimentos e emoções. Elas geralmente ocorrem antes ou após a realização dos sinais. Os Surdos são privados de um sentido que é audição, portanto, ouvem com os olhos para compreenderem o conceito da palavra, da sentença, enfim, o contexto da expressão e todo o seu significado visual.

Assim, inclui-se também a ausência da entonação da voz das pessoas que os Surdos não ouvem, não percebem e não sentem na pele, a fim de compreenderem o conceito da palavra ou da contextualização, por isso, destaca-se a importância das expressões faciais e manuais, pois substituem a entonação da voz na expressão oral.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2021) destaca a entonação da voz nas línguas na modalidade oral-auditiva, responsável por indicar dúvida, exclamação e/ou afirmação de uma informação. Nas línguas de sinais, esses indicativos são dados pelas expressões faciais e corporais. Sendo assim, em Libras, a realização das expressões acontece tanto com o nosso corpo, quanto com o nosso rosto, por isso elas são fundamentais para a correta decodificação da mensagem.

A seguir, mais alguns exemplos de expressões faciais na Libras que diferenciam a expressão do significado: “SILÊNCIO” e “QUIETO” nas Figuras 16 e 17.



Fonte: O próprio autor

A autora supracitada exemplifica que podemos observar, nas Figuras 16 e 17, a utilização da configuração em “D” sobre a boca (ponto de articulação), que pode assumir significados diferentes, partindo das expressões faciais e corporais (Expressão Não Manuais -

ENM). Na imagem da Figura 16, esse sinal representa “SILÊNCIO”, com expressão de forma “impositiva”, já correspondente à ideia de que precisamos dosar essas questões e ter limites para não atrapalhar o próximo, mantendo a preocupação em respeito ao outro.

Por exemplo, se em locais tais como hospital, velório ou algumas igrejas, respeita-se um pouco mais o silêncio, essa ideia deveria ser mantida em todos os outros espaços, para evitar atividades ruidosas que causam desconfortos.

Enquanto isso, na Figura 17, representa-se o sinal de “QUIETO”, cuja expressão é mais “prudente” e “incisiva”. Por exemplo, na escola, as crianças costumam chamar mais à atenção, pois são mais hiperativas, conversam mais, logo, em uma sala de aula, os professores fazem o sinal de “QUIETO”, com uma expressão mais “séria” e “prudente”, solicitando silêncio para prestar mais atenção nas falas dos próprios professores, inclusive para que a sala de aula barulhenta não incomode outras salas de aula.

De acordo com os apontamentos da autora citada acima, na língua de sinais, há dois tipos de expressões faciais: as afetivas (Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15), presentes em todas as línguas e que fazem parte da comunicação humana; e as expressões faciais gramaticais, chamadas de marcações não manuais, relacionadas à intensidade e tamanho, específicas da estrutura da formação dos sinais nos níveis morfológicos e sintáticos, as quais ocorrem durante a realização dos sinais.

No nível morfológico, por exemplo, indicam determinados tipos de construções, como sentenças negativas, afirmativas e interrogativas, além de outras construções, como condicionais, relativas, construções com tópico e com foco que, neste estudo, serão exemplificadas.

A seguir, serão apresentados os princípios adotados na Morfologia da Libras.

3.2.3 Morfologia nas Línguas de Sinais

As pesquisas desenvolvidas por Ferreira (2014) relatam inúmeros estudos morfológicos da língua portuguesa, sendo este o maior foco dos pesquisadores nessa área já há muitos anos. Já na Libras, pode ser observado que são poucos os estudos morfossintáticos, pois são recentes e precursores.

A autora exemplifica que as línguas de sinais são um sistema linguístico utilizado pelos Surdos como forma de comunicação, por serem línguas que nasceram naturalmente devido à necessidade de comunicação e socialização dos Surdos.

Enquanto isso, nas línguas orais utiliza-se como canal de transmissão o aparelho

fonador, já na Libras, a transmissão acontece por meio do gestual-visual, ainda que, por diversas vezes tais gestos tenham sido considerados como meras mímicas e representações limitadas com as mãos representando a sua forma icônica, conforme a citação de Taub (2001, p. 2-3):

Infelizmente, o intenso preconceito contra as formas icônicas acarretou o preconceito contra as línguas de sinais. As pessoas afirmaram durante muitos anos (alguns ainda o fazem) com base nos aspectos icônicos das línguas de sinais que elas são mera mímica, encenação, imitação – e não verdadeiras línguas como um todo, e incapaz de expressar conceitos abstratos [...].

Porém, muitas pessoas acreditam erroneamente que a Libras apresenta a sua forma icônica, e não haveria possibilidade de realizar aspectos de complexidade, assim como acontece a qualquer língua oral. Assim, a Libras possui uma gramática sentenças partindo de um número finito de sinais.

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras (BRITO, 1995, p. 1).

Podemos observar que a Libras não é uma correspondência ao português sinalizado, ela é independente da língua oral, por isso, não pode ser sinalizada em uma interpretação e tradução igualmente à Língua Portuguesa, por diferenças em sua estrutura linguística, quando comparada aos estudos de línguas orais.

A Libras não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece às regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base de sua percepção visual espacial da realidade (BRITO, 1995, p. 21).

Assim, nos estudos linguísticos orais para a compreensão de certos eventos na Libras, eles não podem ser aplicados diretamente à ela, pois não ocasionam uma base sólida na investigação, já que a Libras possui sua estrutura própria e muito diferenciada da língua portuguesa (FERREIRA, 2014).

Nos estudos morfológicos da língua portuguesa, o conceito da palavra é de difícil definição e está na importância de se compreender o que seria uma palavra e suas unidades

mínimas para os estudos de sua morfologia. Como o morfema é a unidade mínima da palavra, ele é menor parte composta de som e significado, mas não é autônoma como a palavra.

Cada morfema é um átomo de som e significado – isto é, um signo mínimo. Segundo tal perspectiva, a morfologia é o estudo desses átomos (a alomorfia) e das combinações em que podem ocorrer (a morfotática) [...] a morfologia é o estudo dos morfemas e de seus arranjos (ROSA, 2000, p. 50).

Pode-se observar que uma palavra composta é uma palavra por dois, ou mais, itens lexicais dando origem a uma terceira palavra. De acordo com Gonçalves (2011, p. 63), “de um modo geral, entende-se a composição como um processo que combina palavras ou radicais para formar um item morfológicamente complexo”.

Por isso, a autora supracitada cita a importância na língua portuguesa em se levantar os conceitos de palavra e unidade mínima nos estudos morfológicos, para os estudos morfológicos na Libras. Em Felipe (2006), por sua vez, a investigação do que seria um morfema nessa língua possibilita a compreensão dessa questão.

Lucinda Ferreira Brito foi uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a investigar a Libras no campo da linguística e publicou seu livro “Por Uma Gramática da Língua de Sinais” (2010), apresentando um estudo linguístico da Libras, o qual foi bastante inovador naquela época, por apresentar a língua de forma didática, fazendo comparações com português, o que possibilitou a compreensão de alguns conceitos na Libras, e seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da estrutura gramatical das línguas orais-auditivas.

De acordo com Klima e Bellugi (1979), como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado ou fonemas. Segundo Brito (1995, p. 35-36), “nas línguas orais, os fonemas são produzidos pela passagem de ar pela laringe, nariz e boca, e nas línguas de sinais, a estrutura fonológica se organiza a partir dos parâmetros visuais”.

Segundo Felipe (2006), à luz de importantes pesquisadores das línguas de sinais, explica o que seria a unidade mínima na Libras. Apesar de a palavra “fonema” se referir ao som/voz, esta expressão é adotada nos estudos da Libras devido à concepção de unidade mínima que é a base dos estudos da fonologia.

A autora descreve as unidades mínimas da Libras, classificando-as nos cinco parâmetros que configuram um sinal como: configuração de mãos; ponto de articulação; movimento; direcionalidade e expressões não manuais (expressões faciais e corporais).

Em Felipe (2006), os cinco parâmetros são colocados como os fonemas nas línguas de

sinais, ou seja, são as cinco partes menores, que, quando juntas, formam um sinal. Na ausência de um dos parâmetros, assim, o sinal é descrito e não a realização dele, enfim, os fonemas são considerados como os cinco parâmetros quando são combinados formando um item lexical na Libras.

Por meio da concepção de unidade mínima, observa-se que o morfema na Libras acontece com a criação de novos sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 87), “as línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas”.

A composição de sinais “nesse tipo de processo de formação de palavras, utilizam itens lexicais que são morfemas livres que se justapõem ou se aglutinam para formarem um novo item lexical” (FELIPE, 2006, p. 207). No caso de justaposição de dois sinais que formam o composto, de acordo com o autor Taub (2001, p. 2-3):

[...] um processo de justaposição na língua de sinais seria um caso no qual os dois sinais que formam o composto são realizados em sua totalidade, ou seja, os dois sinais são completamente sinalizados. Já em um processo de aglutinação, algum ou alguns dos parâmetros de um ou ambos os sinais seriam modificado ou não seria realizado.

Para ela, na criação de um novo sinal, pode haver junção de dois sinais existentes, sem que haja necessidade de suprimir um destes a fim de criar o terceiro, bastando a realização desses dois de forma simultânea, por isso são chamados compostos por justaposição.

Podemos observar o exemplo do sinal de “IGREJA”, onde se realiza dois sinais existentes na Libras que são o sinal de “CASA” e de “CRUZ”, simultaneamente, pois estes dois sinais são realizados em sua totalidade, um após o outro, formando o terceiro item lexical que é “IGREJA”. Podemos citar outro exemplo do sinal “ESCOLA” = “CASA” ^ ”ESTUDO”. Nesses sinais, nada é suprimido, ocorrendo a realização completa de ambos para a criação do terceiro item lexical (FELIPE, 2006). A seguir, apresentam-se os exemplos que ilustram nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 - IGREJA [CASA ^ CRUZ]

Fonte: O próprio autor

Figura 19 - ESCOLA [CASA ^ ESTUDO]

Fonte: O próprio autor

Os compostos por aglutinação na Libras acontecem quando se utilizam mais de um sinal a fim de criar o terceiro sinal, pois há uma supressão de um dos parâmetros na realização do composto. Assim, quando se realiza um composto por aglutinação “algum ou alguns dos parâmetros de um ou ambos os sinais seria modificado ou não seria realizado” (FELIPE, 2006, p. 264).

Silva e Sell (2009) sobre hipótese do que são compostos por aglutinação, por exemplo, o sinal de “FRUTA” ocorre quando se tem na sinalização de dois sinais existentes na Libras: “FRUTAS” = “MAÇÃ” ^ “DIVERSOS”.

Este primeiro item no composto “FRUTA” é realizado apenas com uma mão, diferente do que ocorre no segundo item, em que o sinal realiza-se com as duas mãos, por isso observa-

se de que há uma supressão de alguma parte do sinal “DIVERSOS” quando este ocorre dentro do composto “FRUTAS”.

O mesmo acontece com o sinal de “ANIMAIS”, o qual aparece como segundo item lexical, se tornando composto por este sinal também, além do item “DIVERSOS”, destaca-se, então, que estes dois sinais são compostos por aglutinação, por exemplo: “ANIMAIS” = “LEÃO” ^ “DIVERSOS”. Observa-se nas Figuras 20 e 21.

Figura 20 - FRUTAS [MAÇÃ ^ DIVERSOS]



Fonte: O próprio autor

Figura 21 - ANIMAIS [LEÃO ^ DIVERSOS]

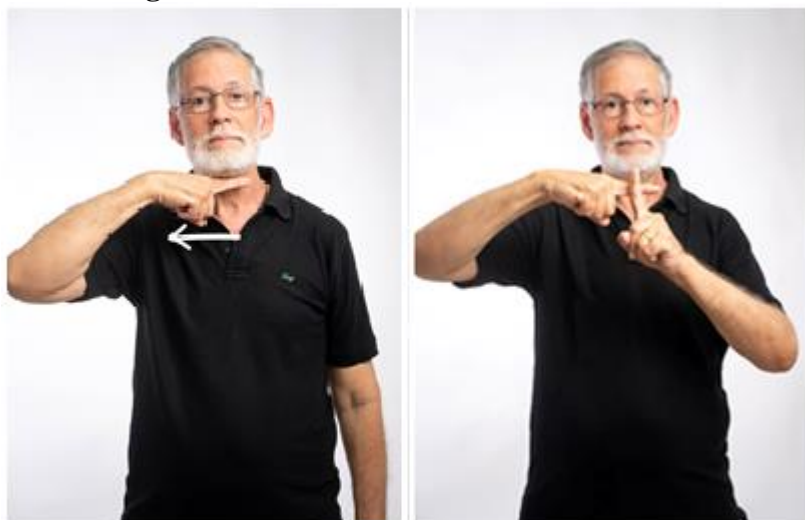


Fonte: O próprio autor

Além de apresentar estes dois tipos de compostos, os núcleos dos compostos na Libras, há sinais que se referem aos lugares tais como: “IGREJA” = “CASA” ^ “CRUZ”; “ESCOLA” = “CASA” ^ “ESTUDO”; “MUSEU” = “CASA” ^ “ANTIGA”; assim, estes sinais apresentam ordem fixa e obrigatória, segundo Figueiredo Silva e Sell (2009), e utilizam isto como critério semântico, a fim de definir o núcleo de todos os sinais que indicam lugares, então o núcleo se

encontra à esquerda, pois há também outras combinações que dispensam o uso do sinal “CASA”, para criar compostos que se referem aos lugares tais como: “CEMITÉRIO” = “MORTE” ^ “CRUZ” (FELIPE, 2006), ilustrada na Figura 22.

Figura 22 - CEMITÉRIO [MORTE ^ CRUZ]



Fonte: O próprio autor

A autora supracitada destaca sobre o núcleo de um sinal, esse tema já não é mais aprofundado, nem definido com regularidade para a definição de um núcleo nos sinais nas línguas sinalizadas, pois percebe-se que a sua realização é distinta das línguas orais, logo, torna-se ainda um desafio a fim de determinar os conceitos nas línguas de sinais.

Um outro ponto a ser abordado sobre as desinências na Libras é que:

[...] os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação, movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõe sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõe à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavras, a Libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação (FELIPE, 2006, p. 200).

Os “sistemas complexos de desinências” são apresentados na Libras, pois pode-se perceber que essa forma de comunicação na Libras torna-se distinta da língua. Por exemplo, nem sempre se indica o plural na Libras, como no português, com um acréscimo na terminação do vocábulo; na Libras, a indicação de número pode ocorrer com a repetição do sinal para que seja indicado como plural.

O gênero na Libras é muito comum realizando-se o sinal de “HOMEM” ou de “MULHER” antes do substantivo, que a maioria das vezes indicam o gênero para se referir às pessoas, mas não é obrigatório, logo, ele é realizado se for necessário, ilustradas nas Figuras 23 e 24.

Por isso, percebe-se que é diferente do português, porque a maioria dos substantivos na Libras não são apresentados gêneros em sua estrutura (FELIPE, 2006).

Figura 23 - MENINO [HOMEM ^ PEQUEN@]



Fonte: O próprio autor

Figura 24 - MENINA [MULHER ^ PEQUEN@]



Fonte: O próprio autor

A próxima seção abordará a sintaxe da língua de sinais.

3.2.4 Sintaxe nas Línguas de Sinais

Segundo a pesquisa desenvolvida por Penha (2018), a sintaxe é o estudo da estrutura interna da frase. Diferente da Língua Portuguesa, a sintaxe da Libras pode ser estudada partindo-se da organização dos sinais no espaço. Pode-se observar que a morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras, independentemente de sua função sintática, a qual é guiada pela morfologia e aqueles que sustentam que processos morfológicos sejam derivados da sintaxe.

Segundo a pesquisadora, por morfologia, entende-se o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras, independentemente de sua função sintática na participação da frase ou oração. Em Libras, a morfologia refere-se ao modo como os sinais são estruturados segundo seus parâmetros de configuração. Morfema refere-se às partes constituintes das palavras, em sua menor unidade gramatical. Em palavras como “infelizmente” temos o prefixo “in”, o radical “feliz” e o sufixo “mente”. Em Libras, os parâmetros de configuração equivalem aos morfemas, que combinados formam o sinal. Cada morfema (parâmetro de configuração) reúne, por sua vez, unidades menores diferenciadoras de sentido, chamadas de quiremas (quiro em grego significa mão), equivalendo aos fonemas em línguas orais.

A sintaxe da Libras não está relacionada aleatoriamente, mas pelo contrário, segue regras, bem como possui, na estrutura de suas sentenças, restrições e ordenações complexas e específicas de uma língua visual, pois, em sua produção linguística há especificidades que devem ser respeitadas, tais como a utilização de verbos com concordância e da marcação não manual ou ENM (PENHA, 2018).

Tal situação fica evidente na definição do papel das línguas envolvidas no seu processo educacional. Enquanto nas políticas linguísticas a Libras deverá ser a língua de instrução e o português a segunda língua (L2), na política inclusiva, a língua de instrução é a Língua Portuguesa e a Libras se configura como um instrumento para o acesso à língua majoritária.

Para ela, muitas pesquisas têm comprovado que a ordem básica das sentenças seja SVO (Sujeito, Verbo e Objeto), mas há derivações que podem ser alternadas, assim como OSV, SOV e VOS. A autora argumenta que estas derivações são possíveis por causa da utilização de marcas como a concordância e a ENM, as quais devem ser analisadas com aprofundamento para sua real compreensão.

Segundo Quadros (2004, p. 139), são apresentadas evidências sobre estruturas em relação ao verbo, ao sujeito e objeto:

1. As frases com ordem SVO são gramaticais.

2. As ordens OSV e SOV ocorrem com a incorporação da ENM e as marcas de concordância.
3. No caso das organizações OSV e SOV com incorporação das ENM, se o objeto não for uma oração simples e sim subordinada, não será possível mudar este objeto de ordem.
4. Em uma relação entre verbo e objeto não pode haver uma interrupção dos advérbios temporais e de frequência.
5. Nas estruturas com verbos com concordância há a elevação do objeto, derivando sentenças SOV; a ordem (S) V (O) possibilita a omissão dos sujeitos e objetos.
6. Estruturas sintáticas demonstram contextos de comparação ou contraste, podendo ocorrer à ordem VOS. Portanto, a sintaxe demonstrará a estrutura das frases, em relação ao verbo, ao sujeito e objeto.

Assim, a sintaxe irá demonstrar a estrutura das frases em relação ao verbo, ao sujeito e objeto.

Construções com diferentes tipos de verbos

Quandros (2019) apresenta que em Libras, assim podemos observar em outras línguas de sinais, que há dois tipos de verbos: verbos simples e verbos com concordância.

- a) Verbos simples: um conjunto de verbos que não apresenta marcas de concordância (número e pessoa), embora possa ter marcações aspectuais e marcações locativas;
- b) Verbos com concordância: um conjunto de verbos que apresenta marcas de concordância por meio do movimento direcional aplicado ao verbo (locativo, número e pessoa).

Segundo autora acima exemplifica que sentenças com esses tipos de verbos podem apresentar uma distribuição diferenciada. Os verbos simples requerem a ordem básica, enquanto os verbos com concordância permitem ordenações mais variadas. É possível indicar os referentes previamente no discurso, e, então, produzir o verbo com concordância. No caso das sentenças com verbos simples, isso fica mais difícil, a não ser que haja outras marcações não manuais associadas que permitam a flexibilização das ordens possíveis.

A pesquisadora apresenta exemplos abaixo, nos quais são percebidas a notação (a) e (b), em que (a) é o sujeito do qual parte a ação e (b) antes e depois do verbo. Quando aparece a notação (a) e (b) antes e depois do verbo, isso significa que ele usa o movimento direcional no espaço para marcar o referente do qual parte a ação (a) para onde ela se destina (b).

a) Sentenças com verbos simples

Figura 25 - HOMEM GOSTAR TOMAR-CAFÉ (SVO)



Fonte: O próprio autor

b) Sentenças com verbos com concordância

Figura 26 - HOMEM IR SUPERMERCADO (SVO)



Fonte: O próprio autor

A pesquisadora exemplifica que há verbos com concordância, com várias possibilidades de organização da ordem das palavras, pois o verbo incorpora a localização do referente marcando a concordância verbal.

Construções topicalizadas

Quadros (2019) salienta que há outra ordenação possível, derivando a OSV. Nesse caso, parece haver a derivação de estruturas topicalizadas, nas quais o objeto é introduzido

inicialmente para informar o que está sendo falado para, só então, a sentença ser apresentada. Nesse tipo de estrutura, normalmente o objeto está associado a uma marca não manual de tópico, representada pela elevação das sobrancelhas.

Figura 27 - Marca de tópico: elevação das sobrancelhas



Fonte: O próprio autor

Figura 28 - BOLA MENINO CHUTAR



Fonte: O próprio autor

A autora citada acima argumenta que tanto o sujeito, quanto o objeto, podem ser topicalizados. Nesse caso, pode haver a derivação da ordem OSV, assim como SOV, com marca de tópico. No exemplo, a seguir, os dois argumentos foram topicalizados e o verbo “CHUTAR” é direcionado para o locativo para onde a bola foi chutada.

Quando as marcações de tópico estão explicitadas no sujeito e/ou no objeto, não é possível ter a ordem básica SVO.

Construções com foco duplicado

A pesquisadora salienta que as construções com foco envolvem duplicação e estão associadas à marcações não manuais enfáticas, de acordo com o tipo de estrutura duplicada, porque estas duplicam elementos de qualquer sentença em que estiverem inseridas, pelo menos, associadas à marcação de movimento de cabeça afirmativa intensificada.

Figura 29 - EU IR SÃO PAULO IR



Fonte: O próprio autor

Construções com foco contrastivo

Ela descreve que o foco contrastivo é produzido mediante o contexto, no qual alguma afirmação é negada por meio de outra, substituindo a primeira. Segue um exemplo:

Figura 30 – JOÃO LER MONTEIRO LOBATO



Fonte: O próprio autor

Figura 31 - NÃO, [MACHADO DE ASSIS] foco JOÃO LER



Fonte: O próprio autor

Ainda, discorre que o foco contrastivo está associado com a marcação, não manual de foco, assim, envolve também a elevação das sobrancelhas associada ao rebaixamento da cabeça.

Figura 32 - Marcação não manual de foco contrastivo



Fonte: O próprio autor

A autora citada acima diz que, sobre o foco contrastivo, pode aparecer tanto na posição inicial, quanto na posição final, porque o destaque vem pelo contraste da afirmação anterior. Esse tipo de estrutura sintática indica também a possibilidade de diferentes ordens das palavras em Libras, mas precisam estar neste contexto específico a ser associadas à marcação sintática de foco contrastivo.

Construções interrogativas

Segundo a pesquisadora, há dois tipos de sentenças interrogativas, tais como: as sentenças QU, envolvendo pronomes interrogativos QUEM, O-QUE, COMO, ONDE, POR

QUE, QUAL, e sentenças interrogativas polares (sim/não).

Ela apresenta as construções interrogativas em QU associadas à marcação não manual QU, uma marcação que parece obrigatória, a não ser quando substituída por outras marcações que apresentam polaridade interrogativa (dúvida, por exemplo).

Figura 33 - Marcação não manual interrogativo QU



Fonte: O próprio autor

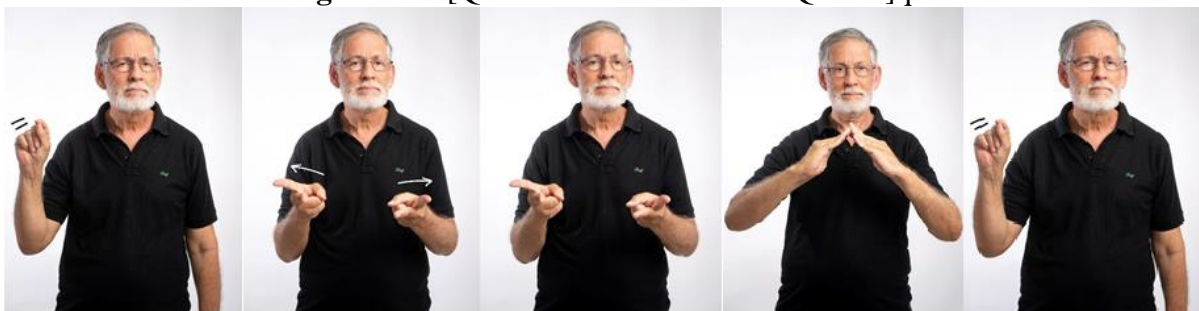
A mesma exemplifica que as sentenças interrogativas QU, as quais apresentam a possibilidade de estarem em diferentes posições na sentença, indicam mecanismos sintáticos bastante complexos. Essas construções podem apresentar o elemento QU na posição *in situ* (posição original), na posição inicial da sentença ou duplicado.

Figura 34 - [QUEM VENDER CASA]qu



Fonte: O próprio autor

Figura 35 - [QUEM VENDER CASA QUEM]qu



Fonte: O próprio autor

Construções negativas

Quadros (2019) descreve que as construções negativas são acompanhadas pela marcação não manual de negação (neg), frequentemente associadas ao movimento da cabeça (mc) para os lados.

Figura 36 - Marcação não manual de negação



Fonte: O próprio autor

Segundo a autora, existe a possibilidade de marcar a negação apenas com a marcação não manual, sem a realização das palavras negativas:

Figura 37 - EU VER-NÃO JOÃO

Fonte: O próprio autor

Segundo a pesquisa de Arrotéia (2006), a marcação não manual de negação associada à boca é mais rígida do que o movimento da cabeça indicando negação. O movimento da cabeça parece ser mais opcional para enfatizar a negação, enquanto a marcação não manual associada à boca é mais produtivamente associada às construções negativas.

A autora argumenta que parece que essa marcação não manual (neg) é obrigatória. Assim, sempre quando há sentenças negativas, a marcação não manual de negação é marcada.

Arrotéia (2006) discorre que é possível observar a marcação não manual indicada pela boca, mas não é possível ter somente o movimento da cabeça de negação sem ter a marcação de negação da boca. A autora propõe que o movimento de negação com a cabeça apresenta uma função mais discursiva, enquanto a marcação de negação associada à boca é mais sintática.

Construções com estruturas subordinadas

Quadros (2019) descreve que as estruturas mais complexas que podem envolver sentenças subordinadas, as quais apresentam mais restrições na distribuição dos constituintes. Uma sentença subordinada não mostra flexibilidade na ordem da sentença, indicando que realmente a ordem básica em Libras que é SVO.

Figura 38 - EU PENSAR ELE-JOÃO SAIR [direção do olhar]

Fonte: O próprio autor

A autora citada acima salienta que isso não é possível ter diferentes ordens das palavras dentro da oração subordinada: “EU PENSAR ELE-JOÃO SAIR” [direção do olhar]. Também não é possível mover a oração subordinada para produzir a ordem SOV, considerada a oração subordinada como objeto da sentença principal.

É possível mover toda a sentença subordinada para a posição inicial, tendo, portanto, a ordem OSV, mas somente com o movimento da cabeça marcando esta possibilidade, como se estivesse corroborando com a relação apresentada na sentença, indicando ênfase.

3.3 Abordagens para a educação de Surdos: do oralismo ao bilinguismo

De acordo com Moura (2000), o Imperador D. Pedro II fundou o primeiro Instituto para Surdos em 1856, no Rio de Janeiro, e o professor francês Edward Huet²² (que era surdo) veio especialmente ao Brasil, à convite do Imperador, para trabalhar na educação dos Surdos brasileiros. Mazzotta (2001) complementa que este Instituto primeiramente recebeu o nome de Instituto de Surdos-Mudos, segundo à Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Em 6 de julho de 1957, 100 anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Naquela época, “utilizava-se a língua de sinais como meio de acesso aos conteúdos curriculares, destacando-se como disciplinas a Língua Portuguesa, a Aritmética, a Geografia, a História do Brasil, a Escrituração Mercantil, a Linguagem Articulada, a Leitura sobre os Lábios e a Doutrina Cristã” (FERNANDES, 2011, p. 34).

De acordo com Fernandes (2011, p. 30):

A gestualidade era reconhecida como uma forma própria de comunicação, que deveria ser estimulada pelos ótimos resultados que trazia ao desenvolvimento social e acadêmico dos Surdos. [...] o domínio da palavra articulada, era

²² Segundo Knapik (2022), nome correto do professor francês é “Edouard Adolphe Huet, primeiro professor surdo francês que visitou e fundou a primeira escola de surdos/as no Brasil, entre outros” (KNAPIK, 2022, p. 25).

tratado como um meio, entre outros, para alcançar os fins da educação, e não sua única meta, como foi considerada nos anos que se seguiam.

Com o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, na Itália, o método oral triunfou e a língua de sinais foi proibida, prevalecendo o oralismo que, segundo Skliar (1997, p. 16), “a eliminação dos gestos nesse Congresso, teve influência de origem política, filosófica e religiosa”.

A partir de então, a educação dos Surdos no Brasil voltou-se unicamente ao ensino, desenvolvimento e treino da fala e para a leitura orofacial, a fim de que as crianças Surdas pudessem efetivar a comunicação e o seu desenvolvimento integral, esperando-se que elas fossem curadas ou recuperadas.

Nesse sentido, impregnou-se a visão médico-clínica da surdez, atribuindo-se à medicina um importante papel “no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que os médicos passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem” (SOARES, 1999, p. 6). A autora relata que, dessa forma, “estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina”.

Segundo Skliar (1997, p. 111), a “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Lacerda (1998, p. 10) rebate o oralismo por considerar que “o canal viso gestual é de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda”.

Essa filosofia do oralismo perdurou durante longos anos na educação dos Surdos e, na década de 1960, constatou-se que os resultados eram insatisfatórios em todo o mundo “devido a poucas aquisições durante o período de escolaridade” (BELLOTTI, 2014, p. 34-35). Assim, surgiu a Comunicação Total, a qual, segundo Ciccone (1996), adota o uso de todos os recursos visuais e materiais, privilegiando a comunicação e não a língua.

De acordo com Ciccone (1996, p. 6-8):

A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

A autora aponta também que os recursos envolvidos nessa abordagem são a língua de sinais, os gestos, as mímicas, a leitura labial e quaisquer outros recursos que oferecessem possibilidades para o desenvolvimento da língua oral das pessoas Surdas.

De acordo com Marchesi (1996, p. 59), “a comunicação total não está em oposição à utilização oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”.

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p. 103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

De acordo com os autores consultados, essa corrente filosófica não era apropriada devido ao uso simultâneo das duas línguas: a oral e a visual. Segundo Paula Botelho (1999, p. 3) “o bimodalismo ou o português sinalizado, é o uso simultâneo de fala e de sinais, entretanto é concebido erroneamente por muitos educadores como o uso de fala e de língua de sinais”.

A autora oferece o exemplo abaixo para ilustrar a diferença:

A enunciação em língua de sinais da frase "Como o auditório está cheio!...", é completamente diferente da enunciação através do português sinalizado, que forja uma artificialidade e simula a coexistência de dois sistemas linguísticos, ao mesmo tempo em que não possibilita o entendimento do surdo, ou apenas o faz em grau mínimo (BOTELHO, 1999, p. 3).

Conclui assim a autora que “por razões de natureza linguística, línguas orais e línguas de sinais são impossíveis de serem reunidas em um mesmo discurso [...], não atende às complexidades de uma conversação, a não ser em níveis bastante superficiais” (BOTELHO, 1999, p. 4).

Ela ressalta que o bimodalismo não se configura como uma língua. Portanto, principalmente, no aprendizado escolar os Surdos encontravam dificuldades em utilizar essas duas línguas que são distintas e com estruturas diferentes.

Lacerda (1998, p. 10) contesta a comunicação total e defende “que cada uma das línguas apresentadas ao Surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra”.

Novos estudos mostraram a importância da língua de sinais de se fazer corresponder, principalmente no contexto escolar, às duas línguas: Bilinguismo - a Língua Portuguesa - L2,

na forma da escrita e a Língua Brasileira de Sinais - L1 – Libras, mantendo assim, a característica própria da língua dos Surdos.

Para Fernandes (2002, p. 4) a língua de sinais é uma “língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais”. Neste sentido, de acordo com a autora, a língua de sinais se faz compreender por meio de “recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial”.

De acordo com Guarinello (2007, p. 45), a “proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais”. Ele relata que é uma abordagem educacional “que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar”.

Tornou-se praticamente unânime entre os estudiosos da área da surdez, e entre os Surdos a importância da aquisição, não só dos conteúdos escolares, mas de todos os conhecimentos que envolvem a vida dos Surdos, seja por meio do uso da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais.

Essa Língua destacou-se a partir dos movimentos das comunidades Surdas e do reconhecimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, conforme a seguir:

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, sem paginação).

Destaca-se também o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que assegura o ensino de Libras no capítulo II e a inclusão da Libras como disciplina curricular, conforme abaixo:

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, sem paginação).

O Capítulo III trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput (BRASIL, 2005, sem paginação).

Esse Decreto deixa claro que o Ensino Superior deve rever os seus quadros curriculares e oferecer a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e bacharelado, principalmente, dos professores para o exercício do magistério.

Segundo Campello e Rezende (2014), houve ameaça de fechamento, por parte do comunicado da Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, do Colégio de Aplicação do INES até o final de 2011 e os estudantes Surdos seriam remanejados para escolas comuns.

A Feneis já havia alertado várias vezes sobre o equívoco da política de educação inclusiva imposta pelo MEC, pois houve fechamento de várias escolas de Surdos pelo país.

Assim, a comunidade Surda não desistiu da mobilização para a passeata histórica em Brasília, inclusive um abaixo-assinado intitulado “Em defesa da Educação de Surdos no INES”, com coleta de assinaturas on-line e em papel, além de publicações em jornais de grande renome para que houvesse um impacto maior e significativo.

Houve uma grande resistência por parte da comunidade Surda; são resistências Surdas

no sentido de Perlin (2003, p. 104): “O surdo na experiência do ser surdo se sente o outro e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados”.

As autoras citadas acima salientam que o INES é uma escola centenária, a primeira escola de Surdos no país, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o país, pois a mesma representou o berço e resistência da língua de sinais e da cultura Surda. Os estudantes Surdos que haviam sido formados no INES, retornaram às suas cidades de origem, fundaram associações de Surdos, por isso propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda a florada por todo o país.

Elas haviam conseguido sensibilizar o Senador Álvaro Dias, pois destacaram que haviam um fragmento que trata da alteração da redação do PNE, afirmações envolvidas por concepções errôneas sobre a educação de Surdos, rebatidas por nota de esclarecimento da Feneis, expedida em setembro de 2013, com certa insistência por parte do MEC, que o ensino bilíngue fosse implantado na educação inclusiva com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apresentaram diversos documentos em que a comunidade Surda deseja e apela que as escolas ofereçam um ensino bilíngue para crianças e jovens Surdos, as quais se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que tem a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2) são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens Surdos.

As autoras citadas complementam que depois de três anos de luta no Congresso Nacional, acompanhando a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), com intensas negociações nos bastidores e audiências públicas, no dia 28 de maio de 2014, foi aprovada a redação do plano na Câmara dos Deputados e sancionada pela presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, em junho de 2014.

Assim, a comunidade Surda lutou no passado e continua lutando, por uma qualidade que condiga com uma política linguística, com uma educação linguística e bilíngue. Se não houvesse luta, nada vai em frente, a batalha se encerra, portanto, as lutas não cessam.

Segundo Moura (2000), atualmente o INES, o qual é adepto à filosofia do Bilinguismo, prognostica o uso de duas línguas pelo Surdo: a Língua de Sinais ou a Libras, sendo como a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como a segunda língua (L2). Sendo assim, esta filosofia é composta de uma especial cultura, singularizada da “comunidade Surda”, a qual defende à todo o custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade e fica

em segundo plano para os Surdos.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 40):

A questão principal do Bilinguismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc; e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Moura (2000) discorre que essa filosofia reconhece e aceita a diferença de ser Surdo, sem que a surdez seja considerada uma deficiência. Assim, o Surdo é um sujeito capaz de realizar diversas atividades, principalmente de comunicar-se com os ouvintes. Por meio desta filosofia, incentiva-se o Surdo a se identificar como Sujeito ativo da sociedade, isto é, como cidadão, com seu modo de ser e agir, sem precisar imitar o comportamento dos ouvintes.

Para autora citada acima argumenta que existe outro aspecto fundamental que caracteriza a Libras e a cultura surda, pois evidencia que a Libras pode ser apropriada aos seus usuários Surdos, os quais podem expressar seus sentimentos, emoções, desejos e experiências (entre seus pares). Inclusive, os ouvintes podem aprender a se comunicar em Libras, o que cria possibilidades para que o Surdo tenha sua própria identidade surda.

E para a inclusão do Surdo seja de fato bem sucedida, é preciso que haja professores preparados, dominantes da Libras e que se ofereça à eles um nível de ensino mais elaborado e eficiente, com domínio nas duas línguas: a L1 e L2. Espera-se que com essa inclusão, a partir da educação infantil, o aprendizado da criança em L1 e L2 seja eficiente.

De acordo com Goldfeld (1997), a metodologia bilíngue leva o Surdo a envolver-se com a sua cultura e a sua identidade, ao conviverem com os seus pares e relacionarem-se com os seus professores, também bilíngues.

Destaca a autora que, dessa forma, o Surdo pode assumir a sua surdez e não sente necessidade de ser como o ouvinte.

3.4 Cultura e identidade surdas

O povo Surdo vem se mobilizando há tempos e, especialmente, após a regulamentação da Libras no Brasil, em busca do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural. Foi necessário, para isso, uma mudança de enfoque da surdez, a qual deixou de ser concebida por uma visão clínico-patológica, passando a considerar o Surdo a partir de sua cultura que é representada pela visualidade (GONZAGA; CORREA; DE PAULA, 2013).

O conceito de cultura, para Strobel (2008b, p. 15), refere-se “às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, seu modo de vestir, sua comida e sua língua. É transmitido e interiorizado em diferentes aspectos”.

É nesse sentido que surge um movimento pelo reconhecimento da língua de sinais enquanto língua e que esta comporta a cultura da comunidade Surda, conforme defende Strobel (2008b, p. 35):

Nós, o povo surdo, queríamos a oficialização da nossa língua de sinais [...] então para conseguirmos isto, muitas comunidades surdas brasileiras se reuniram e elaboraram esta lei [...] a Lei da LIBRAS n.10.436, de 24 de abril de 2002 que beneficia ao povo surdo brasileiro.

Diante dessa conquista, é possível olhar para a identidade cultural Surda como sendo “múltipla e multifacetada” (STROBEL, 2007, p. 32), a qual se move, se constrói e se transforma. O povo Surdo se identifica com seus pares por meio da língua de sinais que os une enquanto grupo diferente linguisticamente (STROBEL, 2008b).

Perlin²³ (1998, p. 52) afirma que:

É evidente que as identidades surdas assumam formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

Neste sentido que a identidade da pessoa Surda sofre influências da sociedade ouvinte, a qual deseja impor sua cultura ao Surdo, especialmente no que tange à linguagem oral – conforme a corrente oralista, a qual perdurou por mais de cem anos na história.

Porém, segundo Strobel (2007) e Gesueli (2008), o que garante a identidade ao Surdo seria a Língua de Sinais, pois é uma língua usada naturalmente em comunidades Surdas brasileiras e que permite aos seus usuários expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer uma interação com as demais pessoas.

A importância da Libras para a comunidade Surda concretiza-se ao se considerar que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

²³ Gládis Perlin foi a primeira doutora Surda a receber esse título no Brasil: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/2003 (MAIA, 2017).

Segundo Gesueli (2008, p. 64):

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.

O Surdo, enquanto ser social, interage com o mundo e se apropria do meio através da experiência visual, sendo que a linguagem tem papel fundamental neste processo de conhecimento e construção da identidade.

De acordo com Gesueli (2008, p. 64), “a língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros”. As autoras nos mostram a importância da relação e participação do Surdo nas relações sociais e com seus interlocutores mais experientes e fluentes na língua de sinais.

As comunidades Surdas, associações, grêmios e outras composições de grupos de Surdos se constituem como espaços privilegiados de trocas de experiências e convívio entre eles, de maneira que, nas interlocuções estabelecidas, a identidade vai se construindo, estabelecendo-se e se modificando.

Sendo assim, a língua de sinais torna-se o elemento identificatório do sujeito Surdo. Isso se consolida na fala de Strobel (2008b, p. 44), quando afirma que:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que esta é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Corroborando com essa ideia, afirma Bellotti (2014, p. 43) que “é através da língua de sinais que o Surdo adquire a linguagem de forma natural se constituindo nas relações sociais, produzindo conhecimentos, transformando-se e desenvolvendo-se”.

Contudo, é fundamental lembrar que para todos os indivíduos, e com os Surdos não seria diferente, boa parte do que é distintivamente humano no homem, suas capacidades linguísticas, pensamento, comunicação e cultura - não se desenvolvem de maneira automática, portanto, não se compõem apenas de funções biológicas, mas também têm origem social e histórica.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa na qual investigou-se a construção da identidade do indivíduo que possui surdez congênita, com o objetivo de verificar as características do processo de construção da identidade na presença da surdez bem como de identificar a importância das características do universo cultural e linguístico da pessoa Surda como fator de construção da identidade.

O contato com a comunidade ouvinte e as dificuldades que esta interação pode acarretar (em razão do desconhecimento da língua de sinais e das limitações da surdez), o que pode vir a contribuir para que os Surdos reconheçam e assumam sua identidade (GESUELI, 2008).

Segundo De Paula (2009, p. 415):

A interação com o grupo majoritário também impulsiona o reconhecimento da identidade, conferindo um papel significativo também à comunidade ouvinte na construção da identidade surda. Ou seja, ao interagir com o grupo ao qual não pertence e apontar as dificuldades interação, o surdo se reconhece enquanto diferente, iniciando um movimento de identificação.

Portanto, “[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma” (SKLIAR, 2000, p. 5).

Diante do apresentado, é possível afirmar que o ser humano é dependente da cultura de sua dimensão linguística que constrói e, no caso do Surdo, o seu arrimo é a língua de sinais, pois ele vive em um mundo visual-gestual, fazendo parte de uma pequena parcela da sociedade, logo, a língua de sinais é de crucial importância para o desenvolvimento de sua identidade Surda.

O Surdo interage melhor com a sua comunidade social e, ao mesmo tempo, sente na pele a sua identidade pessoal, em um processo consciente de si e de sua dimensão linguística.

Apesar de sua dificuldade de aquisição da língua escrita e leitura pelo estudante Surdo, o presente trabalho observou a relação do ensino da Língua Portuguesa como L2 para Surdos, na modalidade escrita, visando analisar metodologias didáticas desempenhadas no setor pedagógico.

3.5 Revisando alguns estudos e alguns materiais impressos e digitais referentes às Didáticas e Metodologias de L1 e L2 para Surdos

Nesta seção, torna-se fundamental citar a importância de se revisar as didáticas e metodologias de L1 e L2 para estudantes Surdos que orientaram esta pesquisa. Para tanto, foram

realizadas buscas nas pesquisas de autores que abordassem sobre a didáticas e metodologias de L1 e L2 para estudantes Surdos, objeto de estudo do trabalho desenvolvido.

A pesquisa desenvolvida por Fernandes (2006) apresenta textos de estudantes Surdos e suas análises, permitindo a compreensão das características da escrita deles.

Figura 39 - Resultado da atividade de VQR 7a. série

A morte de Sena

*“Eu quero gosta muito mais... Chora de Senna.
O Senna é formosa fórmula 1 e melhore o mundo Brasileiro.
No triste domingo, um Imola, Senna estava nervoso
quando entrou na pista é bateu e morte.
O Brasil chora muito e a Fórmula 1 perdeu o homem bom.”
EU TE AMOR SENNA!*

Fonte: Fernandes (2006, p. 87)

Fernandes (2006) descreve o padrão de escrita telegráfica considerada com “marcas” estruturais.

[...] hipótese de que a estruturação de sentenças escritas, pelos surdos, está determinada, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais[...] e, por outro lado, pelas evidências de uma inter-relação com as experiências não significativas com a língua portuguesa, as quais se desenvolveram por meio dos métodos utilizados no processo educacional dos surdos (FERNANDES (2006, p. 87).

Vale ressaltar que a Língua de Sinais não interfere nos textos produzidos pelos estudantes Surdos. Segundo Brito (1995, p. 66), a internalização de significados, valores e conhecimentos que se apresentam na modalidade escrita da Língua Portuguesa será realizada por intermédio da Língua de Sinais, que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem da língua escrita.

Vygotsky (1993, p. 44) já postulava a ideia de que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

De acordo com Santos (2009), observa-se a existência de “marcas” da Libras bem como de uma interlíngua na escrita inicial de Surdo. Apesar dessas “marcas”, é preciso ressaltar que os textos apresentam coerência e que são produzidos perfeitamente em Libras pelos estudantes Surdos.

Assim, observa-se que os estudantes Surdos apresentam dificuldades na aquisição da

língua escrita e leitura, mesmo que possam dominar perfeitamente a L1. Enfatizando essa ideia, Cavalcanti *et al.* (2007) ressaltam a importância de tornar a leitura e escrita da língua portuguesa uma prática natural, que não seja imposta, mas incentivada, através de atividades contextualizadas e que façam sentido para as crianças. Para que as crianças construam sentido na leitura e escrita, entendendo suas funções sociais, faz-se necessário que tais práticas sejam inseridas em seu cotidiano.

De acordo com Gesueli (2003, p. 149):

No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever.

Sobre as principais características da interferência da língua de sinais na produção de textos, por estudantes Surdos e em relação à ortografia, Fernandes (2006, p. 88-89, grifo da autora), descreve:

Geralmente, a escrita dos surdos apresenta boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual e a não confusão com sons diferenciados que determinadas letras adquirem nas palavras. Na questão da acentuação, por estar diretamente vinculada à oralidade (sílabas átonas ou tônicas), os alunos têm maior dificuldade. Por memorizar as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, podem acontecer trocas nas posições das letras, tais como:

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Parána</i> <i>froi (frio)</i> <i>Barisl (Brasil)</i> <i>frime (firme)</i> <i>perto (preto)</i></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fernandes (2006) argumenta que a pontuação não constitui dificuldade, quando esclarecida sua função por meio da língua de sinais. Caso contrário, representará dificuldades devido aos aspectos vinculados à entonação e ao ritmo.

Em relação aos artigos²⁴, ela (p. 89, grifo da autora) destaca que:

São omitidos ou utilizados inadequadamente, uma vez que não existem em língua de sinais. Como a utilização do artigo pressupõe o conhecimento de gênero (masculino/feminino), por parte do falante, muitas vezes ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos, tendo em vista não haver diferenciação,

²⁴ O símbolo # refere-se à ausência do elemento em questão.

em língua de sinais, entre substantivos, adjetivos e alguns verbos derivados da mesma raiz: tristeza, triste, entristecer. Além disso, é comum, nas práticas tradicionais de ensino, os professores apresentarem os substantivos sempre acompanhados do artigo definido (o bolo, a faca, o menino, etc.), o que leva os surdos a realizarem generalizações impróprias:

*A avião viajar o França Brasil.
Eu vi o televisão.
O chamar o ônibus ligeirinho. [...]
O aglomeração da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul(...)
Antigamente # Brasil sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para # mundo inteiro*

Em relação aos elementos de ligação, a autora (p. 89, grifo da autora) salienta que:

(Preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros): o uso inadequado ou a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são comuns nas produções dos surdos, por serem pouco frequentes ou não haver correspondência exata em língua de sinais:

*[...]
Eu não fumo, nunca experimenta porque faz mal # pulmões ficar preto como carvão, eu estou fazendo natação faz tempo até agora se eu fumo não nado muito bem por causa falta no ar eu quase sempre jantar fora eu peço # garçom preferir de mesa sem fumo.
[...]*

A autora (p. 90, grifo da autora) discorre que:

Gênero (masculino/feminino) e Número (singular/plural): a ausência de desinência para gênero e número em língua de sinais é um dos aspectos evidentes da interferência dessa língua na escrita, pois a concordância nominal inadequada é uma constante nas construções analisadas.

*[...]
Eu viu o televisão muito pessoa tem AIDS.
[...]
Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas as pessoas doentes ficam a cada vez mais fracos e perdendo muitos pesos por isso ficam sem emprego ou então os pessoas fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.*

Nesse aspecto, salienta-se que a concordância, tal como mostram inúmeros estudos da área da sociolinguística, é variável no português. Assim, acontece que não só os Surdos, mas também os ouvintes, não marcam a concordância de gênero e número categoricamente. A questão principal seria se há diferença significativa entre a produção escrita de Surdos e a de ouvintes em idade escolar equivalente, no que diz respeito à concordância, portanto, não se pode justificar que a concordância nominal é inadequada.

Segundo Santos (2009), o domínio da língua de sinais pelo Surdo é indispensável para a aprendizagem escrita de uma língua oral-auditiva. Quanto maior o grau de proficiência em uma língua de sinais, menos dificuldades ele terá para adquirir a linguagem escrita. Comprovando esta ideia, Santos e Brito (1994, p. 943), que destacam:

O domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semântico e pragmáticos geradores de coesão e coerência. Uma vez de posse desses mecanismos, e já tendo adquirido estratégias interacionais, qualquer pessoa pode produzir escrita coesa e coerente, se ela dominar, além disso as regras morfossintáticas mais elementares de uma língua a ser escrita.

Em relação aos verbos, Fernandes (2006, p. 90, grifo da autora) corrobora que:

Configuram uma situação interessante, pois, uma vez que se apresentam sem flexão de tempo e modo, na língua de sinais, causam interferência significativa na escrita. Por decorrência, há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos numa forma não adequada como o uso do infinitivo nos exemplos abaixo:

[...]
*no mundo não tem terra no café foi **antigo antes** escravos eles descobrir.*
*Em **hoje**, diminui a porcentagem de paciente que não morrem.*

Em relação à flexão de tempo, ela (p. 91, grifo da autora) cita a importância na língua de sinais:

O tempo é expresso através de relações espaciais: passado = sinalizações realizadas no espaço entre a cabeça e a parte de trás do corpo; futuro = sinalizações apontando para frente; e presente = espaço apontado imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representadas por advérbios (ANTES, AGORA, HOJE, AMANHÃ, QUINTA-FEIRA, DOMINGO PRÓXIMO, ANO PASSADO); ou, mais genericamente, no FUTURO, PASSADO, DEPOIS, podem manifestar-se na escrita, basicamente, em duas situações:

a) através de advérbios de tempo ou marcadores temporais que expressam essas noções exatamente como na língua de sinais, a autora supracitada (p. 91, grifo da autora) apresenta:

[...]
*Eu namorado com **depois** quero de limpo marido, saúde precisa sempre médico bom.*
 [...] no mundo não tem terra no café foi **antigo antes** escravos eles descobrir.
 Em **hoje**, diminui a porcentagem de paciente que não morrem.

b) através de enunciados, com a flexão da forma verbal, ocasionando estruturas feitas pelos falantes bilíngues em fase de aquisição de L2, ela (p. 92, grifo da autora) apresenta:

*Eu **gosto** bom ele Jardim botânico.*
*Eu **foi vi** ele bom rosa muito Jardim botânico.*
*Eu **comei** um coca-cola de pissa.*
*Eu **viu** muito rio.*
 [...]

Em relação aos verbos de ligação, (p. 92, grifo da autora) descreve:

A omissão frequente dos verbos de ligação (SER, ESTAR, FICAR, etc.) deve-se à prevalência da estrutura da língua de sinais, na qual tal verbo tem seu uso restrito, fazendo com que ocorram em português construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos, tais como:

Eu # casado pé no calor
Você # bonito # bom Alessandra.
 [...]

Todas as sentenças de qualquer língua podem ser analisadas com base na ordenação de tópico e comentário, ou tema e rema, ou tópico e foco, que é uma categoria pragmática. Já o SVO é uma ordenação sintática, logo, esses assuntos são distintos. De todo modo, os trabalhos sobre ordem na Libras mostram que essa língua tem uma estrutura SVO predominante.

Segundo Lions (1987, p. 20), “língua natural é um conjunto (finito ou infinito), de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Com base nessa definição, Quadros e Karnopp (2004) destacam que as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da

mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS; KARNOPP, 1997, p. 47).

Santos (2009) acrescenta que, de fato, as línguas de sinais apresentam princípios estruturais básicos que constituem toda e qualquer língua natural: são flexíveis, versáteis, arbitrárias, criativas e produtivas; têm um padrão de organização dos elementos; estruturam-se a partir de unidades mínimas, formam unidades mais complexas.

Em relação à organização sintática, Fernandes (2006, p. 92, grifo da autora) descreve:

| | | |
|------------------------------------|----------|----------|
| O | S | V |
| <i>Cutitiba boa passear # vi</i> | | |
| <i>O menino # vi televisão</i> | | |
| <i>Rua XV de Novembro, # andar</i> | | |

| | | |
|----------------------------------|----------|----------|
| O | V | S |
| <i>O futebol joga Barisl</i> | | |
| <i>Bonito é Jardim Botânico.</i> | | |

| | |
|-------------------------------------------------------|----------|
| SV | O |
| <i>Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.</i> | |
| <i>Eu viu muito rio.</i> | |
| <i>O André viu Jardim Botânico.</i> | |
| <i>9 – Ronaldinho torcer o Brasil.</i> | |

Em relação à negação, Fernandes (2006, p. 93) aponta que “outro aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar à língua de sinais diz respeito à negação, que em algumas situações, ocorre após a forma verbal. Esta particularidade se vê refletida em alguns textos”, conforme exemplificação a seguir:

| |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| <i>[...]</i> |
| <i>Eu sabe namorado conversar precisa sengue médico conhece não aids.</i> |
| <i>Nós amigos tem não aids.</i> |
| <i>Flávio não aids.</i> |
| <i>[...]</i> |

Fernandes (2006, p. 93-94) aponta que o Ministério da Educação, por meio do Aviso Circular 277/96 e da Portaria 1679/99, entre outras ações, “estabelece critérios para avaliação diferenciada de estudantes Surdos, ressaltando-se a necessidade de se dar ênfase ao conteúdo

em detrimento da forma”.

A autora citada acima indaga: quais são os critérios a serem considerados na avaliação dos textos dos estudantes Surdos?

Reconhecendo-se a influência da língua de sinais na escrita do português pelo estudante Surdo, foram sugeridos critérios específicos, apresentados por Fernandes (2006, p. 94, grifo do autor):

Em relação à **forma** ou **estrutura** do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfossintáticos, por estarem diretamente relacionados à organização da língua de sinais:

- ⇒ a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem **OSV, OVS, SVO**;
- ⇒ estruturas típicas relacionadas à **flexão de modo, tempo** – inexistentes em língua de sinais – e **peçoas verbais**;
- ⇒ ausência de **verbos de ligação**;
- ⇒ Utilização inadequada ou aleatória do **artigo**, devido à sua inexistência em língua de sinais;
- ⇒ ausência ou utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso das **conjunções, preposições, pronomes**, entre outros;
- ⇒ apresentação de forma peculiar da **concordância verbal e nominal** pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais;
- ⇒ apresentação peculiar das questões de **gênero e número** por não serem sempre empregados em língua de sinais. Já em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, são características próprias nos textos dos surdos:
- ⇒ limitação ou inadequação lexical em decorrência das experiências limitadoras em relação à língua portuguesa; utilização de recursos coesivos dêiticos relacionados à organização espacial da língua de sinais (anaforismo, sistema pronominal...).

Ela descreve que os elementos dêiticos permitem a designação por meio da demonstração ou da apontação.

Dêixis, palavra importada do grego antigo *deíknymi*, significa ação de mostrar.

Bidarra (2007) destaca o argumento de Fernandes (2006, p. 6, grifo da autora), no qual, em uma conversação aberta, é muito comum o uso de *dêixis*:

O falante examina o manejo da continuidade de construção de frases *coesivas e coerentes*²⁵, tudo isso com o objetivo de garantir o efeito desejado sobre o

²⁵ Segundo Koch (1993), a coerência se estabelece pelo princípio da cooperação, na interação e na interlocução entre dois usuários. Ela faz com que o texto faça sentido para estes; é semântica e pragmática, é profunda e não-linear. A coesão, por sua vez, é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto. É linear, sintática e gramatical, porém, forma uma espécie de par opositivo/distintivo com a coerência. É semântica quando se trata da relação de, entre um e outro elemento, crucial para a sua interpretação.

ouvinte daquilo que ele, o emissor, está tentando transmitir. A presença do dêitico, por suas características, acompanhado por elementos de indicação, atitudes, gestos, expressões faciais ou olhares, [...].

De acordo com Lemos (2016), deve ser observada a presença do dêitico nas relações textuais, pois é fundamental para o ensino, sendo assim uma forma de apreender essas relações, o que pode auxiliar os alunos na sua proficiência de leitor e de escritor. Desse modo, entende-se que é crucial para a relação de aprendizagem que o material de ensino observe o vínculo dos elementos dêiticos com os contextos discursivos.

Segundo o Ministério da Educação (2006), há uma coerência lógica, ou seja, se o enredo se apresenta com princípio, meio e fim; e ainda, segundo a autora:

Que por apresentar um vocabulário mais restrito, tanto em relação ao número de palavras diferentes, como em relação ao número total de palavras (ocorrências), o texto passa a expressar uma faixa mais limitada de relações semânticas (nomes de objetos, sua localização, a quem pertencem), apresentando uma frequência de substantivos significativos e de verbos, no presente (FERNANDES, 2006, p. 95).

A autora nos propõe a refletir sobre o processo de formação de professores a respeito de ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos:

[...] as falhas curriculares na formação dos professores acerca do ensino da língua portuguesa prejudicam os alunos, tornando sua produção menos complexa; com menor número de verbos por enunciado; com menor número de orações e encadeamento de frases; com poucos adjetivos, advérbios e pronomes e apresentando uma taxa maior de substantivos (FERNANDES, 2006, p. 95).

Para ela fica evidenciado em relação às produções escritas dos estudantes Surdos, por meio do reconhecimento das diferenças entre a estrutura das línguas aprendidas, neste caso, a língua de sinais e o português escrito.

Conforme Souza (2016), o ideal é que o ensino seja utilizado por meio dos diferentes gêneros textuais, os quais possibilitam a oportunidade ao estudante Surdo de vivenciarem o uso da língua nas diferentes formas de comunicação na sociedade, sua importância para o ensino de Língua Portuguesa é fundamental na aquisição da segunda língua (L2).

A autora argumenta que, assim, o estudante poderá compreender a segunda língua (L2) por meio da leitura, podendo assimilar dessa língua. Segundo afirmação da autora, “[...] os gêneros dão abertura para aquisição da aprendizagem da gramática e sua funcionalidade por

meio do texto e ainda na sua variada possibilidade de usos, se depender da situação” (SOUZA, 2016, p. 76).

Salles (2004, p. 38-39) sobre a importância dos diferentes textos como recurso didático:

[...] por razões já explicitadas anteriormente, observa-se que esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para atividade de leitura como para a de produção.

Souza (2016) ressalta a importância do ensino de segunda língua (L2) por meio dos gêneros textuais, pois possibilita ao estudante Surdo exercer sua participação social enquanto cidadão de direito. A autora menciona a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que em seu parágrafo único determina que a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, possibilitará ao estudante Surdo a necessidade de compreender e utilizar a língua padrão e os diferentes contextos de uso das variantes linguísticas.

De acordo com a palavra de Porto (2009, p. 38):

O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

Souza (2016) salienta que esse é o ponto crucial da pesquisa e que, por meio da diversidade de gêneros textuais, o estudante Surdo é capaz de compreender a Língua Portuguesa em suas diversas situações e usos.

Para isso, a autora destaca sobre a importância da leitura. Segundo Salles (2004, p. 20) “[...] é através dela que ocorrerá a aprendizagem da escrita. Neste mesmo sentido, deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o Surdo, contudo, constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita”.

Ela corrobora que o ensino de gramática como nomenclatura não funciona para Surdos, porque, inicialmente, o português para eles não faz sentido, pois apresenta muitas diferenças em relação à Libras. Contudo, a partir do texto, eles podem compreender o uso da língua e vivenciar a função de cada texto em seus diversos contextos. Assim, os gêneros são uma proposta para o trabalho do texto em sua totalidade, ou seja, leitura, interpretação, variedade linguística, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos, gramática e produção textual.

A autora acrescenta que o professor tem o seu papel fundamental que precisa

compreender a verdadeira necessidade do estudante Surdo, focando na escrita, que é sua principal dificuldade. Quando priorizam o ensino das funções do texto, melhor será o ensino de qualidade e os estudantes se tornarão aptos a usar a língua em suas dimensões quando o professor for além das nomenclaturas gramaticais.

De acordo com o argumento de Souza (2016, p. 77), “a leitura, a interpretação e a produção textual terão sentido porque, a cada novo gênero utilizado, o principal objetivo será analisar sua função, sua variação e o sentido do texto”.

Assim, a autora destaca com a Declaração de Salamanca (1994, sem paginação):

A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

A pesquisa desenvolvida por Neves (2017, p. 130) descreve o “ponto de vista do Surdo que evidencia o papel do professor e das metodologias para o desenvolvimento da aprendizagem da LP como L2, especialmente por contrastar com as experiências vividas no outro ambiente escolar”.

A autora argumenta que parece que a falta de “base” mencionada pelo aluno está relacionada à inexistência de uma metodologia para o ensino de segunda língua (L2) e à ausência da Libras, pois o estudante Surdo recebe um acumulado de informações sem sentido e sem o “embasamento” necessário para o aprendizado de uma L2.

Ela salienta que, por esses motivos, o contexto escolar é visto como um fator crucial para o desenvolvimento das crianças Surdas. A mesma destaca a afirmação de Cummins (2007) que os programas bilíngues/biculturais usam a língua de sinais para o ensino da segunda língua (L2) e domínio do conteúdo e, principalmente, para formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre diferentes questões.

A autora cita que é “nesse sentido, a língua de sinais – primeira língua dos Surdos – é a forma de comunicação e constituição desses indivíduos e assume na perspectiva bilíngue o papel central na educação” (NEVES, 2017, p. 130).

Diante disso, a autora destaca o relato de Vasconcelos *et al.* (2016, p. 99):

Defende-se que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a Libras fosse utilizada

como língua de interação entre alunos-alunos, que alunos, professores e alunos-funcionários da escola, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Mas, não somos ingênuos para acreditar que num modelo bilíngue imposto por ouvintes, a Libras seja a primeira língua. Como é possível pensar que a Libras terá espaço privilegiado e será a primeira língua dos surdos, numa escola onde o professor é ouvinte e não sabe Libras? É evidente que o surdo está condenando a se ajustar a um modelo fadado ao fracasso.

Neves (2017) argumenta que diante dessa realidade vivenciada, os participantes tiveram conhecido na instituição bilíngue uma nova proposta de educação e de relação com as duas línguas – Língua Portuguesa e Libras.

Ela destaca que o ambiente linguístico favorece o entendimento dos Surdos quanto ao seu lugar no processo de ensino e aprendizagem e assegura a condição de aprendiz de uma segunda língua (L2). Segundo a autora, “talvez, seja essa a maior contribuição da oferta de uma educação bilíngue para surdos, a de proporcionar a esses indivíduos a sua constituição como sujeito pautada na diferença linguística e cultural” (NEVES, 2017, p. 131).

Para Moura (2015), a escola deve ser o espaço onde, por meio de uma língua comum, as crianças Surdas possam construir conceitos científicos em sua primeira língua, pois é por meio dela que elas ampliam o seu conhecimento de mundo.

Neves (2017) acredita que dessa forma percebe-se o ponto de vista da sociedade que considera a comunidade Surda configurada como minoria linguística, mas assegura seus direitos, inclusive no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e a Libras como a primeira língua (L1).

Tendo em vista que, diferente de outras minorias linguísticas, os Surdos nascem em sua maioria em famílias ouvintes, a comunidade Surda está em uma situação de contato linguístico contínuo e intenso com a comunidade ouvinte. Por esse motivo, a emergência de uma situação de bilinguismo popular (Paulston, 1980)²⁶ faz com que inúmeras formas de interferência do Português na Libras se manifestem.

Assim, a comunidade Surda pode compreender que o aprendizado da Língua Portuguesa como a segunda língua (L2) não é uma obrigação e sim um direito e, segundo a autora “podemos começar a vislumbrar uma nova luta pela formação de profissionais capacitados a atuarem com

²⁶ Paulston contrapõe a noção de bilinguismo popular ao bilinguismo de elite, para marcar o modo diferente pelo qual o mesmo fenômeno é vivenciado por minorias sociais, de um lado, e a elite social, de outro. Enquanto no caso do bilinguismo popular, a L2 se coloca como uma imposição diante da desvalorização da L1 da comunidade, que costuma ser vista como uma barreira para aquisição da L2, no caso do bilinguismo de elite a L2 se coloca como uma opção diante de uma outra L1 que também é socialmente valorizada, portanto, costuma ser vista como um apoio para a aquisição da L2. A situação social dos surdos os coloca numa posição de bilinguismo popular.

esse público específico, ou seja, os surdos não precisarão ser reféns de um ensino que atua prioritariamente para a maioria ouvinte” (NEVES, 2017, p. 131).

Já a pesquisa desenvolvida por Silva (2016) destaca o professor participante da sua pesquisa com o código denominado em professor A1, descrevendo as atividades que estão sendo desenvolvidas dentro da sala de aula com os estudantes Surdos e ouvintes, mas que não contribuem para a aquisição da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2).

O professor A1 percebeu que há uma certa dificuldade para estes estudantes de serem absorvidos, porque necessitarão dos conteúdos da LP para realizarem suas atividades trabalhistas e como farão se a escola não consegue proporcionar mecanismos de aprendizagem que tornem estes conteúdos significativos para eles?

O mesmo faz comentário sobre exemplo de dois estudantes Surdos que estão no processo de alfabetização, tanto em Libras, quanto em Português, no qual foi possível perceber que era impossível que eles aprendessem Orações Subordinadas e Coordenadas, conteúdos da referida série.

Ele também não trabalhou com atividades significativas, que tivessem ao menos a base e o material elaborado para o ensino da LP para esses estudantes Surdos e que ficaria mais tranquilo se pudesse trabalhar com os mesmos, dando mais atenção para eles e vice-versa, enquanto os outros conseguem caminhar sozinhos.

Silva (2016) destaca a importância da necessidade de uma metodologia e material diversificados citado por professor A1. Assim, este esclarece que:

Podia ser um livro (+) um material trazendo as figuras, trazendo o alfabeto, os símbolos, né, porque aí ele teria a noção de que tal símbolo se refere a letra A, e outra à letra B, então eu vou juntar esse com esse e vai formar a sílaba tal. E se nós tivéssemos também outros recursos, né, pudéssemos estar trabalhando com eles. Algo que estaria facilitando a minha prática, né, porque se eu não tiver à minha disposição esse tipo de material a gente (+) resumindo, a gente não consegue fazer (SILVA, 2016, p. 84, grifo da autora).

Ao explicar que precisa ter um material à disposição para facilitar a sua prática, o professor A1 faz referência, também, a alguns professores que, para executarem ou planejarem algo novo, recorrem a materiais prontos e com atividades já estabelecidas, usando modelos apostilados.

Isso pode ser afirmado com base nas experiências do professor A1, que relata em suas experiências adquiridas durante sete anos atuando no ensino e na tradução da Libras, transitando desde séries iniciais do Ensino Fundamental I até séries finais do Ensino Médio.

Evidencia-se que atualmente o professor não só planeja sua aula, mas terá que produzir também o material didático, por ser um desdobramento trabalhista, pois parece que o professor trabalha em dois turnos. Aliás, o professor A1 não possui formação específica de Libras, por isso, há a necessidade de receber material já elaborado.

Silva (2016) descreve o relato do professor A1 sobre a ausência de um material já pré-estabelecido e a falta de experiência na área, que o impede estabelecer a realização de um bom trabalho:

E aí onde vem aquele sentimento de fracasso, porque você se sente fracassado, não no sentido de que você foi lá e não cumpriu com o seu papel. Mas, no sentido assim, eu fiz mas não consegui atingir o objetivo daquilo que eu queria. É como se eu tivesse numa corrida e minha meta é chegar lá primeiro e não conseguir chegar. É uma sensação, assim, de que algo ficou a desejar, não foi concluído direito. E aí a gente fica muito preocupado. Pelo menos eu fico preocupado nesse sentido. O aprendizado dos alunos. Eu não quero só os alunos aqui. Eu quero que esses alunos estejam aqui, que eles se interessem e que eles me dêem uma resposta positiva de que eles estão, realmente, aprendendo algo comigo. E aí, a gente se sente realizado, eu acredito que o professor se sente realizado nesse sentido (SILVA, 2016, p. 85, grifo da autora).

A autora supracitada afirma que este é um sentimento recorrente entre muitos professores, independentemente de atuarem junto aos estudantes Surdos ou não. De acordo com A autora citada, “de modo igual, demonstra afinco por sua profissão e deixa claro que seu objetivo, enquanto docente, é possibilitar aos discentes aprendizagem efetiva e significativa e, quando isso ocorre, ele se sente, de fato, realizado” (SILVA, 2016, p. 85).

Ela deixa claro que, mesmo o professor A1 não possuir o material específico para quem está trabalhando o Português como L2, dentro da sala de aula ele é o intérprete. Enquanto isso, os estudantes Surdos estão aprendendo a Libras e Português ao mesmo tempo, porque não é possível ensinar o Português como segunda língua (L2) sem a constituição da primeira língua (L1).

Já a pesquisa desenvolvida por Bomfim (2018) descreve que o estudante Surdo aprende a segunda língua que é o Português (L2), porém é preciso que ele saiba dominar a Libras (L1), a fim de que ele possa compreender melhor a leitura e a escrita, mas isto na maioria das vezes não acontece.

Na sua inclusão em classes regulares, a autora citada acima salienta que:

Desde a educação infantil os impossibilita de ter contato com outros pares não ouvintes e com professores fluentes na Língua de Sinais, e assim não se

desenvolvem, não sendo fluentes na sua língua e, por conseguinte, estarem aptos para a aquisição da sua primeira língua (BOMFIM, 2018, p. 69).

Ainda, acrescenta que o ideal seria que estes estudantes Surdos sejam inseridos em escolas especializadas na educação de Surdos e, posteriormente, recebam a aquisição da Língua de Sinais, sendo inseridos em classes regulares por volta do 6º ano.

A autora destaca que os estudos feitos por Capovilla (2009) comprovam que nem mesmo o AEE (em se tratando de educação de Surdos) “substituiu as escolas bilíngues, os surdos precisam de um espaço no qual os professores sejam fluentes na Língua de Sinais e a comunidade escolar seja sinalizadora, e que as crianças tenham como referência os seus pares surdos” (BOMFIM, 2018, p. 69).

Ela apresenta o resultado deste cenário, um déficit na educação dos Surdos, causando problemas no ensino e na aprendizagem da LP como L2. “Ministrar aulas na modalidade de uma segunda língua exige do professor metodologias didáticas adequadas, levando-se em conta que é uma segunda língua que não é oral, portanto, diferente de como se ensina para ouvintes” (BOMFIM, 2018, p. 70).

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 23):

Atualmente, a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português, seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

As autoras citadas acima fazem uma crítica ao modelo como vem sendo desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa para Surdos, em que as especificidades e singularidades desses sujeitos são negligenciadas. Segundo a FENEIS (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 57), o “Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito”.

Bomfim (2018) relata que é perceptível que o fracasso está condicionado ao processo de ensino. Ministrar aulas de LP como L2 a estudantes Surdos que não dominam a sua língua tem sido um desafio para os professores.

A autora citada argumenta que será preciso adquirir o conhecimento da estrutura gramatical da Língua de Sinais e, principalmente, possuir fluência em Libras, inclusive na compreensão de metodologia de ensino de língua estrangeira como a LP, a segunda língua dos estudantes Surdos.

Ela corrobora com as publicações existentes em relação à educação dos Surdos e analisou a produção nesta área, realizando “o estado da arte das publicações de dissertações e teses existentes e disponíveis no Brasil, no intuito de levantar as lacunas que há na literatura da área e estabelecer os vínculos da educação dos não ouvintes com a formação dos professores de LP como L2 no Brasil”.

Para Ildebrand (2020), há uma necessidade em se traçar novos caminhos para envolver o estudante Surdo por meio das linguagens, mobilizar espaços, inclusive nas aulas de LP, a fim de construir inovadores modos de produção, circulação e recepção de discursos que coexistem nas interações deste século.

O autor citado acima acrescenta também as formas de construir espaços inovadores e maneiras de receber os discursos contemporâneos que podem implicar, por exemplo, em práticas de multiletramentos. O mesmo relata que “as demandas que surgem para o ensino de língua revelam a necessidade de se repensar e reestruturar a sala de aula, a escola, as práticas pedagógicas, as didáticas, bem como as relações entre professores e estudantes” (ILDEBRAND, 2020, p. 47).

Ele argumenta que são os professores que precisam ser motivados para trabalhar na investigação em relação às interações, também digitais, pois são práticas que se estabelecem nos mais diversos momentos, no processo de escrita, de leitura, no compartilhamento de ideias, vídeos, fotos, interpretações de sentidos, entre outros, produzindo significados no mundo. O autor afirma que, nesse sentido, é válido ressaltar a citação do Cunha (2018, p. 86):

É incontestável que se está vivendo um novo sistema de comunicação, centrado nas tecnologias de informação. Essa revolução tecnológica, principalmente pelo uso crescente de aparelhos celulares (smartphones) está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Pensar em práticas sociais é pensar que o uso da linguagem está, obrigatoriamente, ligado a contextos específicos e à busca de sentidos que circulam nesses contextos.

Ildebrand (2020) concorda com esta reflexão em relação às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas não se destacam somente na escola, pois elas emergem também nos espaços virtuais, por meio de novas leituras e possibilidades de interpretações. O autor cita que “esse mundo torna-se um conjunto que marca os diferentes sentidos de multiletramento, considerando suas funções e formas de significar os mais diversos grupos sociais” (ILDEBRAND, 2020, p. 48).

Ele destaca que é dessa maneira que a BNCC apresenta de fato como competência geral:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2018, p. 9).

Diante dessa abordagem, pode-se reconhecer que as tecnologias criam e recriam as possibilidades de se entender a linguagem para o ser humano se comunicar, ou solucionar problemas de vida social, acadêmica e individual. Quando se faz o uso desses conhecimentos que desenvolvem tais aspectos, concentra-se uma gama de aprendizagens e experiências construídos em um dado momento no tempo (LARROSA, 2002). “Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e revolução da informação” (HALL, 1997, p. 17).

O autor citado acima concorda com a citação do Hall (1997), já que essa troca cultural é nítida sob o apoio das tecnologias da informação e destaca a importância das ferramentas digitais que cumprem essas finalidades, como o *Hand Talk*, o *Vlibras* e o *ProDeaf*. O autor acredita que essas ferramentas podem ser úteis para pesquisa de glossário de sinais, práticas pedagógicas na escola de Surdos e ouvintes.

O mesmo discorre sobre esses instrumentos digitais, os quais possibilitam a experiência da língua de sinais em relação a contextos de especificidades linguísticas, “torna-se necessário um olhar mais atento aos indivíduos que irão utilizá-las, pois, em seu processo de pesquisa e tradução, essas ferramentas apresentam fragilidades principalmente no tocante à interpretação de palavras homônimas” (ILDEBRAND, 2020, p. 49).

Ele relata que é imprescindível para um professor ou tradutor e intérprete fluente em Libras nortear e orientar diferentes problemáticas que venham a surgir no âmbito escolar. Por exemplo, em uma perspectiva de aprendizagem onde emanam dúvidas linguísticas sobre essa determinada língua, é relevante a presença de um profissional que conheça mais densamente essa língua na sala de aula (CORRÊA; CRUZ, 2019; CORRÊA *et al.*, 2018; VIEIRA *et al.*, 2015).

O mesmo destaca que esses mesmos autores que descrevem desses artefatos tecnológicos, por sua vez, têm a função de traduzir conceitos, para isso precisam digitar ou falar uma palavra em língua portuguesa e esse recurso apresentará como a palavra pesquisada é (ou será) sinalizada em Libras. De acordo com a observação de Vieira *et al.* (2014, p. 2) sobre como utilizar esses instrumentos em uma perspectiva de aprendizagem, “pode permitir o acesso a microcosmos sociais limitados aos sujeitos que dominam seu código linguístico, como é o caso da Libras para sujeitos ouvintes; ou da língua portuguesa, para os sujeitos surdos”.

O autor citado acima faz questão de mencionar a acessibilidade relacionada à essa

tecnologia, derivando a uma possibilidade de (multi)letramento(s) por motivo dessa função social em que se estabelece a linguagem e, por isso, onde ocorre a interação entre pessoas Surdas e ouvintes, o que possibilita a promoção de saberes e conhecimentos linguísticos em relação à língua de sinais e à língua oral, as quais se encontram.

Ele considera-se como professor de língua materna do Ensino Médio, porém, procura compreender e aplicar as ferramentas digitais na sala de aula, pois ele percebeu que houve pouca afeição dos estudantes Surdos pelas práticas de cunho tradicional que ele apresentava, mas ele não menospreza as práticas tradicionais. Pelo contrário, o mesmo pensa que são pertinentes e necessárias, já que não são as únicas formas para se trabalhar com os saberes linguísticos, pois ele precisava reestruturar a ótica que vinha desenvolvendo com os estudantes Surdos nessa etapa escolar.

O mesmo discorre que “em perspectivas teóricas, foi necessária a busca por uma formação alinhada às demandas atuais, conhecer os novos espaços, as novas abordagens a fim de ressignificar as aulas de língua materna” (ILDEBRAND, 2020, p. 50). Cabe reforçar que:

Mais uma vez, volta-se à questão da identidade do sujeito professor e do sujeito surdo: ambos estão em constante construção e reconstrução. Da mesma forma, quando o sujeito professores modifica, a instituição escola também sofre o processo, uma vez que o movimento é dialético, e as mudanças ocorrem na comunidade em geral, pois a escola são os grupos que nela convivem: professores, alunos, funcionário, pais. Por meio dessas interações ocorre a modificação de uma cultura, já que educação não é somente conhecimento, mas envolve, além desse, crenças, hábitos, atitudes, costumes, habilidades (EITELVEN; FRONZA, 2012, p. 14).

O autor cita a importância sobre a formação do professor como um fator tangível nas transformações e ressignificações da escola, para a prática da sala de aula, “compreender a realidade desta e alinhar aprendizagens que se instaurem de forma oportuna e precisa, na formação do estudante, pode ser fator marcante para uma prática mais efetiva e congruente a partir dos parâmetros pedagógicos” (ILDEBRAND, 2020, p. 50).

A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2018) descreve como o primeiro material impresso a *Coleção Pitangá*²⁷, adaptado de um material voltado ao ensino de português como língua materna, publicado em 2008, pela Editora Moderna. A coleção *Português* apresenta

²⁷ Livro de Português totalmente traduzido em Libras. Projeto Pitangá - Português - 1a. a 4a. Séries. Autor: Tradutores de quatro estados brasileiros. Ano de Publicação: 2008. Preço: DISTRIBUIÇÃO GRATUITA/SEESP/MEC. Observações Gerais: O Livro Digital foi distribuído para as escolas públicas gratuitamente através da SEESP/MEC. Informações e solicitações: 0800616161 ou através do site: <www.mec.gov.br>.

livros destinados aos estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, “originalmente criada para os ouvintes, sendo traduzida em Libras, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação, e distribuída gratuitamente para as escolas nas quais há surdos matriculados” (BARBOSA, 2018, p. 10), ilustrado pela Figura 40.



Figura 40 - Visualização da capa do Livro didático e do CD-ROM em Libras para o ensino de português para Surdos

Fonte: Ministério da Educação (2008, sem paginação)

Ramos (2013) exemplifica que diversas atividades foram desenvolvidas, as quais possibilitaram a tradução destes materiais, tais como: atividades específicas de tradução, estudos e pesquisas relacionados ao ato de traduzir.

A autora citada acima salienta que:

O resultado do trabalho, que destacamos ser inédito no mundo, ou seja, não existe nenhum outro país que tenha produzido e distribuído gratuitamente para seus alunos surdos materiais didáticos bilíngues como foi feito pelo MEC/FNDE: a produção possibilitará que os alunos surdos das escolas da rede pública recebam seus kits da *Coleção Pitangua*, no total de 416.627 volumes (livro em papel e CD- ROM), incluindo a reedição do *Trocando Idéias: Alfabetização e Projetos* (RAMOS, 2013, p. 7, grifo da autora).

Silva e Guimarães (2015) argumentam da tradução de um MD de LP como língua materna, mas isto não é o suficiente para convertê-lo em material adequado para os Surdos. O material também recebeu algumas críticas de professores que tiveram contato direto com os livros da coleção em sala de aula.

Segundo Ramos (2013), os docentes asseguraram que o CD-ROM não é bilíngue, pois, apenas reproduz fielmente o português escrito no livro impresso. Além disso, os professores especialistas não acreditavam na capacidade dos estudantes Surdos de acessar os mesmos conteúdos que os estudantes ouvintes. Outros afirmaram não se sentirem aptos a auxiliar seus estudantes Surdos, porque estes não conheciam a Libras.

A autora destaca que:

O mais importante é que esta ação abriu uma porta que nunca mais se fechará, já que a proposta do Livro Didático Digital Bilíngue (Português e Libras) passou a ser uma realidade e não mais um sonho e sua utilização, avaliação, adequação e ampliação, certamente, será uma questão de tempo (RAMOS, 2003, p. 8).

Santos (2012, p. 4) destaca oito materiais impressos e que constatou “a carência de livros e publicações disponíveis, principalmente aqueles que seguem o modelo do livro didático tradicional da escola”.

Os três primeiros materiais são ilustrados pelas Figuras 41, 42 e 43.



Figura 41 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006, sem paginação)



Figura 42 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores

Fonte: Salles *et al.* (2004, sem paginação)

Figura 43 - Visualização da capa do Livro Didático/ Manual voltado para professores



Fonte: Salles *et al.* (2004, sem paginação)

Santos (2012, p. 5) descreve que esses materiais disponibilizados pelo MEC são compostos por uma estrutura semelhante, visto que “primeiramente apresentam questões teóricas da educação dos Surdos, Libras, bilinguismo etc. Em seguida, apresentam alguns exemplos de atividades que os professores podem adotar na sala de aula”.

Além disso, à respeito dessas atividades, Silva e Guimarães (2015, p. 146) relatam que estas “não apresentam uma progressão [...] conforme o nível de aprofundamento em diferentes níveis de conhecimento pelos aprendizes”.

As autoras citadas argumentam que essas atividades podem acabar sendo utilizadas em períodos de aprendizagem inadequados, fazendo com que estas não façam sentido para o estudante Surdo e o objetivo esperado pelas autoras não seja atingido.

Santos (2012) recomenda que os próximos materiais sejam iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conforme ilustrados pelas Figuras 44, 45 e 46:

Figura 44 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Fonte: São Paulo (2008a, sem paginação)

Figura 45 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Fonte: São Paulo (2008b, sem paginação)

Figura 46 - Visualização da capa do Livro Didático Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Fonte: São Paulo (2007, sem paginação)

Segundo a autora (2012, p. 5), “encontramos uma estrutura que apresenta a situação da educação dos surdos e sua condição linguística”, com ideias e exemplos de atividades que podem ser utilizados pelos professores e, por possuírem orientações curriculares, “esses materiais possuem as expectativas de ensino e aprendizagem para os alunos”.

Barbosa (2018) cita a importância desses materiais de iniciativa de órgãos voltados à Educação, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o MEC. A autora cita também a recomendação de Miranda e Freitas (2015, p. 66), na qual é possível verificar que “a educação bilíngue começa a ganhar ações efetivas dessas instituições, pois elas estão preocupadas em promover um desenvolvimento pleno dos alunos surdos”. Vale ressaltar que os seis materiais citados podem ser encontrados tanto em versões impressas, quanto em PDF, disponíveis na internet.

Os dois últimos MD citados no levantamento de Santos (2012) dizem respeito aos

seguintes livros impressos, ilustrados nas Figuras 47 e 48:

Figura 47 - Visualização da capa do Livro Didático



Fonte: Almeida e Duarte (2004, sem paginação)

Figura 48 - Visualização da capa do Livro Didático



Fonte: Albres (2010, sem paginação)

Santos (2012) descreve mais esses dois materiais que não apresentam discussões teóricas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos, nem sobre sua situação linguística, mas apresentam propostas de atividades. Ela alerta que o primeiro livro “apresenta uma série de atividades voltadas para a aprendizagem de vocabulário [da Língua Portuguesa]”, por meio da tradução dos vocábulos em português para os sinais da Libras.

O segundo livro, da autora Neiva de Aquino Albres, publicado em 2010, pelo Instituto Santa Terezinha, voltado especificamente para estudantes Surdos adolescentes (a partir dos 12 anos de idade), usuários da Libras.

Segundo Albres (2010, p. 5):

O material é dinâmico, e integra atividades de conversação por escrito fazendo uso de diversas tecnologias [digitais], compreensão de leitura, no contexto do dia-a-dia do jovem surdo brasileiro. [...] seu principal destaque é a

interatividade, possibilitada pelo uso de tecnologias, como: msn, blog, e-mail, em que os alunos e professores poderão interagir de forma mais significativa.

O livro de Santos (2012, p. 6), intitulado *Português... Eu quero ler e escrever*, o qual “se destaca como uma boa fonte para alunos e professores que trabalham com o ensino de LP para surdos, pois é uma tentativa de uso de textos completos e não apenas palavras isoladas e descontextualizadas”.

Silva e Guimarães (2015, p. 145) argumentam sobre este material, o qual “também demanda conhecimentos prévios dos alunos, já que o nível dos textos não condiz com aprendizes iniciantes de Língua Portuguesa e é explicitamente endereçado a adolescentes”.

Santos (2012, p. 6) fez um importante levantamento e concluiu que os materiais disponíveis são poucos, alguns não são acessíveis virtualmente e muitos são focados somente na aprendizagem de vocabulário de maneira descontextualizada, resumidamente:

- a) O número de materiais publicados para o ensino de LP para surdos é limitado;
- b) Os materiais disponíveis não estão acessíveis a todos os professores;
- c) As atividades ligadas ao ensino de vocabulário desvinculado do contexto são frequentes nesses materiais;
- d) Não dispomos de publicações nos moldes dos livros didáticos [tradicionais].

Barbosa (2018) destaca o primeiro MD de PL2 para Surdos (ilustrado pela Figura 49), em formato digital, livro intitulado *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* (SILVA; GUIMARÃES, 2018). Professores e estudantes das áreas de Letras (responsáveis pela criação do conteúdo) produziram esse material e *Design Visual* (responsáveis pela programação visual) da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2014 a 2018. O livro é voltado para crianças Surdas, a partir dos 8 anos de idade, usuárias da Libras (SILVA; GUIMARÃES, 2016) e conta com a versão do aluno e do professor.

Figura 49 - Visualização da capa do MD de PL2 para Surdos



Fonte: Silva e Guimarães (2018, sem paginação)

Silva e Guimarães (2015) apresentam uma importante etapa do desenvolvimento deste MD: a programação visual. As autoras citadas acima (2015, p. 150) destacam que:

O público-alvo são crianças usuárias da Língua Brasileira de Sinais, e que a oralização não é pré-requisito para o acompanhamento do material, o aprendizado do português escrito como L2 deve se apoiar exclusivamente em estímulos visuais.

[...] com isso, busca-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias visuais que possam auxiliar no ensino do português escrito a crianças surdas, considerando a escassez de materiais com essa abordagem no Brasil.

Barbosa (2018) afirma que este material está disponível para *download* em PDF e contém *links* de vídeos do conteúdo em Libras, hospedados no *site* do *Youtube*, além de poderem ser acessados por meio de *links*, os quais foram inseridos nas páginas do livro. De acordo com o *site* do projeto no qual o livro pode ser encontrado, este material didático servirá como apoio ao trabalho do professor de português como segunda língua (L2) para crianças Surdas, sendo assim, possibilitará este trabalho que envolve simultaneamente o ensino da escrita, tais como os usos sociais da leitura e da escrita, bem como o sistema alfabético e do português.

A autora citada acima acrescenta a Libras como principal língua de instrução e apresenta pequenos vídeos em Libras, os quais introduzem ou sistematizam conteúdos elaborados no livro, podendo ser utilizados pelo professor em sala de aula e auxiliando como referência para o planejamento das aulas (PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS²⁸, UFMG, 2014).

Ela indica outro MD, em formato digital, proposto por Marinho (2015) e realizado a

²⁸ O projeto “Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de português como L2 para surdos”, desenvolvido desde 2014, tem como por objetivo a criação de materiais didáticos para Surdos, focando em materiais voltados para o nível Básico1 de português. Esses materiais ficarão disponíveis nesta página para que possam ser acessados por professores e utilizados com os aprendizes surdos de português como L2. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

partir de seu projeto de pesquisa, intitulado *O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos*, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O objetivo principal de projeto de Marinho (2015, p. 141) era:

Buscar ferramentas que possam auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de LP. [...] [Tem] como pilar a utilização de recursos visuais que possam atuar como agentes facilitadores no processo de aprendizagem do aluno surdo, visto que, desse modo, todo o material estará pautado nas especificidades pertinentes à cultura surda, permitindo que o aluno surdo possa estar, efetivamente, inserido no contexto de sala de aula.

Barbosa (2018) destaca o uso de imagens e de vídeos em Libras produzidos por Marinho (2015), os quais foram bastante explorados e utilizados na plataforma virtual *Ensino de Língua Online* (ELO). O material foi composto por quatro módulos, com duração de dois meses cada um, e foi realizado a partir do uso de diferentes gêneros textuais, tais como bilhete e mensagem instantânea (módulo 1); história em quadrinhos e tirinhas (módulo 2); contos de fadas e contos maravilhosos (módulo 3); e poesia (módulo 4).

Segundo Marinho (2015, p. 144), em relação ao seu MD que:

É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo não deve ser considerado apenas como a sobreposição de imagens com atividades pensadas, originalmente, para alunos ouvintes. É necessário adaptar o material seguindo uma metodologia específica de forma a atender às necessidades do aluno surdo.

A pesquisa de mestrado de Barbosa (2016, p. 35), por uma iniciativa recente de MD digital, cujo objetivo principal foi o de analisar “o papel de recursos multimodais em um curso de produção textual, na modalidade Educação a Distância (EAD), com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

O público-alvo de seu curso eram os estudantes Surdos que estavam cursando ou que já haviam concluído o Ensino Médio, os quais tinham conhecimento, mesmo que básico, da Libras e da LP escrita. Para a implementação de seu material, que contou com vídeos em Libras, imagens, esquemas, mapas conceituais e língua escrita, a autora utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle).

No final da pesquisa de mestrado de Barbosa (2016, p. 262), a mesma verificou que a exploração de recursos multimodais no ensino de estudantes Surdos proporcionou “um

aprendizado mais interativo, visual e efetivo por parte desses estudantes, que não possuem a LP escrita como L1, mas uma língua espaço-visual, percebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

Após apresentação da Fundamentação Teórica, em seguida apresenta-se o quarto capítulo que é o Desenvolvimento e Análise dos Resultados.



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção será usada a técnica de descrição e análise do resultado, apresentado o desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa, por meio da observação e participação dos envolvidos na pesquisa. Além disso, a partir dos dados levantados e selecionados, eles serão analisados com base nos fundamentos teóricos apresentados.

Nesse contexto, espera-se de acordo com o objetivo geral dessa pesquisa – analisar e descrever as práticas de ensino da língua portuguesa por meio do uso dos recursos pedagógicos para possibilitar a leitura e a escrita de estudantes Surdos. Assim, procurando explicitar as possibilidades vivenciadas pelos estudantes e seus professores em uma Instituição Especializada no ensino presencial pós-pandemia. A proposta inicial no projeto de pesquisa era o ensino remoto, porém, com o retorno das aulas presenciais no segundo semestre tornou-se possível levantar os dados ocorridos no ensino presencial. Vale destacar que foram respeitadas todas as recomendações, como o distanciamento, uso de máscaras, álcool-gel e um número reduzido de estudantes em sala de aula, que ocorreu por meio de revezamento deles, por dia.

Para uma melhor organização, a apresentação será de acordo com os objetivos específicos, sendo dividido em três fases, seguindo o fluxo do trabalho de campo: observação, descrição e explicativa, em cada fase será observado os resultados e análise contemplando as seguintes categorias:

- a) Investigar diferentes recursos pedagógicos utilizados no ensino presencial pós-pandemia por professores de língua portuguesa para auxiliar os estudantes Surdos na compreensão de diversos gêneros textuais;
- b) Verificar a evolução e se houve qualidade da produção e interpretação textual do estudante Surdo com o uso dos recursos pedagógicos selecionados pelo professor, em circunstância de ensino presencial pós-pandemia;
- c) Examinar os resultados obtidos e traçar diretrizes que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem na L2 do Surdo.

Diante do exposto, a seguir são apresentados os dados levantados, selecionados e analisados no decorrer do trabalho de campo realizado.

4.1 Atividades da disciplina de LP do primeiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental

Nesta seção foi apresentada uma observação visual e anotações sobre o funcionamento da didática usada pelas professoras com os estudantes Surdos nos processos de ensino e de aprendizagem. Como pesquisador, também realizei análise sobre os materiais produzidos pelos estudantes Surdos, com o objetivo de verificar o processo de aprendizagem da LP como L2.

Referente à contextualização do objeto de estudo, essa pesquisa foi desenvolvida por meio de observação, diário de bordo e anotações diversas, utilizados para fazer registros sobre a proposta do ensino da LP como L2, na modalidade escrita. Esses registros foram realizados a cada período de aula observado, por meio de forma escrita, registrando o resumo dos fatos ocorridos no decorrer das aulas.

No total foram quinze os encontros de observação de atividades propostas pelos professores em sala de aula. As professoras participantes da pesquisa foram cinco, sendo quatro ouvintes e uma Surda. Os estudantes participantes foram dezenove Surdos, que frequentaram do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental das séries iniciais. A diretora e a coordenadora e as cinco professoras da Instituição Especializada concederam a autorização da minha participação de observação nestes quinze encontros. Assim, esses encontros aconteceram por meio do ensino presencial, após a observação e análise descritiva das atividades que foram trabalhadas em sala de aula; o Quadro 8 está apresentado a data e a descrição dos encontros, que serão detalhados na sequência.

Quadro 8 - Datas, série e conteúdos dos encontros

| ENCONTRO | DATA | ANO | PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES |
|----------|------------|--------|-----------------------------------------------------|
| 1º | 22/09/2021 | 1º Ano | Presentes: E11A; Ausentes: |
| 2º | 20/10/2021 | 1º Ano | Presentes: E11A; Ausentes: |
| 3º | 10/08/2021 | 2º Ano | Presentes: E12A; Ausentes: E22A, E32A, E42A e E52A |
| 4º | 17/08/2021 | 2º Ano | Presentes: E22A; Ausentes: E12A, E32A, E42A e E52A |
| 5º | 02/09/2021 | 2º Ano | Presentes: E32A; Ausentes: E12A, E22A, E42A e E52A |
| 6º | 13/10/2021 | 2º Ano | Presentes: E32A, E42A e E52A; Ausentes: E12A e E22A |
| 7º | 05/08/2021 | 3º Ano | Presentes: E13A; Ausentes: E23A, E33A, E43A e E53A |
| 8º | 26/08/2021 | 3º Ano | Presentes: E13A e E53A; Ausentes: E23A, E33A e E43A |
| 9º | 27/10/2021 | 3º Ano | Presentes: E13A E23A e E33A; Ausentes: E43A e E53A |
| 10º | 05/08/2021 | 4º Ano | Presentes: E14A; Ausentes: E24A, E34A |
| 11º | 03/09/2021 | 4º Ano | Presentes: E14A; Ausentes: E24A, E34A |
| 12º | 29/10/2021 | 4º Ano | Presentes: E14A; Ausentes: E24A, E34A |
| 13º | 15/10/2021 | 5º Ano | Presentes: E15A, E25A e E35A; Ausentes: E45A e E55A |
| 14º | 15/10/2021 | 5º Ano | Presentes: E15A, E25A e E35A; Ausentes: E45A e E55A |
| 15º | 22/10/2021 | 5º Ano | Presentes: E15A e E25A; Ausentes: E35A, E45A e E55A |

Fonte: O próprio autor

4.2 Atividades de leitura, memorização, datilologia para a escrita

4.2.1 Encontro 1: Sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental

No **primeiro encontro**, a atividade realizou-se no dia **22 de setembro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 1º Ano do Ensino Fundamental. Contou com a presença da professora P1 com a única E11A. A professora apresentou o cartaz de “Concurso de Canto” colado no quadro com as seguintes figuras de animais e seus cantos, ilustrado na Figura 50.

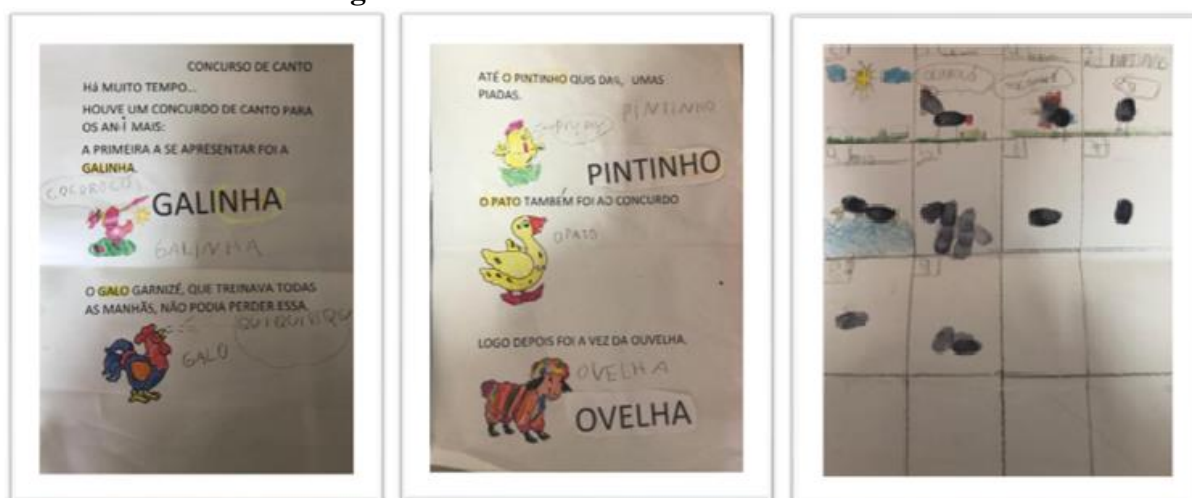
Figura 50 - Cartaz dos animais



Fonte: Educolândia (2021, sem paginação)

Em seguida, a P1 pediu para a E11A fazer os desenhos dos mesmos animais no caderno e a escrever os nomes de cada animal e o seu canto, ilustrado na Figura 51. Vale esclarecer que a interação entre a professora e a aluna foi feita em Libras.

Figura 51 - Resultado da atividade da E11A



Fonte: E11A (2021, sem paginação)

Pode-se observar que a atividade lançou mão do uso das estratégias de memória visual e de memória datilológica, inclusive a estratégia negociações com outro interlocutor em língua de sinais, que de acordo com Coelho (2020), é muito importante.

Segundo Fernandes (2008), no início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa. Apenas mais tarde é que percebem o caráter simbólico da escrita e passam a compreender as relações arbitrárias que constituem sua estrutura e funcionamento (FARACO, 2003).

A autora citada acima argumenta que esse tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que podem colocar as crianças Surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita pode não ser significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra com o som. Assim, as crianças Surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar.

Ela salienta que deve fazer parte da conscientização dos professores envolvidos na alfabetização e letramento de Surdos que a constituição dos sentidos na escrita por estes estudantes decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o Surdo) e metodológica (para

o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado nos últimos anos. Mesmo porque se para os estudantes ouvintes aprender a ler e escrever é complexo, para os Surdos se torna mais complicado ainda, pois os métodos usados a partir do som precisa ser reinventado.

4.2.2 Encontro 2: Sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental

No **segundo encontro**, a atividade proposta foi realizada no dia **20 de outubro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 1º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente a E11A. A professora P1 entregou vinte e três envelopes brancos e figurinhas para a E11A aprender a organização das palavras e relacionar com as figurinhas de acordo com as sílabas iniciais tais como: CA, CE, CI, CO, CU. Em seguida a E11A tinha que selecionar as figurinhas misturadas para correlacionar com estas sílabas iniciais. Por exemplo: CA – CASA, CE – CENOURA, CI – CIDADE, CO – COELHO, CU – CUCA.

A E11A organizou as sílabas iniciais com as figurinhas, em seguida a P1 pediu a ela para fazer pronúncias das palavras e das sílabas iniciais. Após sinalizar as palavras em Libras, E11A escreveu as sílabas iniciais em um envelope branco entregue pela professora, como: CA, CE, CI, CO, CU, em seguida pegou as figurinhas e guardou-as para dentro do envelope. Foi a vez das sílabas iniciais tais como: PA, PE, PI, PO, PU. A professora repetiu este procedimento com a E11A, depois foi a vez das demais figurinhas e sílabas iniciais em diante. A interação entre a P1 e a E11A foi feita em Libras. A atividade da E11A está ilustrada na Figura 52.

Figura 52 - Resultado da atividade da E11A



Fonte: P1 (2021, sem paginação)

Segundo Araújo (2010), o aprendiz Surdo apresenta dificuldades na construção do conhecimento por meio da palavra segmentada em unidades sonoras sequenciais. Por este motivo, por ser Surdo, não possui a necessidade de sentido para assimilação de aspectos relativos sonoros. Para o aprendiz Surdo, existe a necessidade para facilitar o seu desenvolvimento, assimilar estratégias diferenciais para que o ajude a alcançar uma consciência sobre a estrutura e o funcionamento da LP escrita. Como todo e qualquer aprendiz, ele cria hipóteses tanto de língua natural quanto de L2. Então a partir da sua língua natural, que é a Libras, ele é capaz de aprender uma segunda língua, a LP, por sua vez, seria importante saber dominar a estrutura e o funcionamento da Língua de Sinais.

Os dados obtidos por autores importantes tais como Fernandes (1989), Góes (1999), Quadros (2004; 2006), entre outros, acontece que a aquisição de Libras por sujeitos Surdos normalmente é realizada tardiamente. Ele sugere que o espaço escolar possa incentivar o aprendizado de LP por sujeitos Surdos seja efetivado, ao mesmo tempo, com a aquisição de Libras, eles possam adquirir seus conhecimentos linguísticos.

De acordo com Araújo (2010, p. 83):

Aprender a ler e a escrever exige novas habilidades, além dos aspectos fonológicos e semânticos já introduzidos pela experiência familiar e social anterior à fase escolar, e apresenta novos desafios à criança, com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, essa tarefa é complexa e difícil para todas as crianças, e não apenas para as crianças surdas, uma vez que letras, números, sinais de pontuação, entre outras ocorrências em um texto escrito, concorrem no que diz respeito à complexidade do processo de apropriação da escrita e também da leitura.

Assim, conforme afirma Góes (1999, p. 1):

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita.

Para Araújo (2010), as crianças Surdas são expostas aos mesmos estímulos e oportunidades que as crianças ouvintes, pela mesma situação ao aprenderem a ler e a escrever, mesmo sendo filhas de pais ouvintes em casa e na escola regular. No entanto, ao se pensar um

um processo inclusivo, há necessidade de redefinição dos paradigmas de alfabetização e letramento. Principalmente se considerar que a LP sendo uma L2 para o estudante Surdo, manifestam que o progresso na alfabetização pode ser mais lento do que seus colegas ouvintes, da mesma idade e do mesmo nível intelectual, de acordo com as pesquisas realizadas por Góes (1999), Botelho (2002) e Gesueli (2004).

A autora citada acima corrobora que esse resultado está de acordo com a expectativa do pensamento lógico: as crianças Surdas não recebem os mesmos estímulos sonoros que as crianças ouvintes recebem desde o seu nascimento. Dentro ou fora de casa, a criança ouvinte recebe estímulos sonoros por meio de conversas, dos meios de comunicação, dos ruídos tais como buzinas dos carros e da natureza; são uma variedade desses estímulos sonoros que estimulam constantemente o cérebro dessa criança, acontece que a partir disso começa o seu desenvolvimento cognitivo e um conhecimento fonológico e semântico da língua e do mundo em que vive.

Por existirem possibilidades das crianças Surdas encontrarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se necessário que elas sejam motivadas para aprender a ler e escrever; não é uma tarefa fácil, mas existem problemas que afetam crianças ouvintes também, necessitando de uma revisão das estratégias metodológicas para o ensino da LP tanto para as crianças Surdas quanto as ouvintes. No entanto, é necessário considerar que os métodos de alfabetização mais eficientes para as crianças Surdas podem ser diferentes dos métodos bem sucedidos para as crianças ouvintes. Assim, deverão ser escolhidos e planejados se considerando que a L1 da pessoa Surda é a Libras, mas principalmente pelas capacidades apresentados pelas crianças Surdas no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita (ARAÚJO, 2010).

Observou-se o resultado da atividade da E11A, a qual foi proposta pela P1 sobre o processo de alfabetização com a E11A em relação às imagens e pré-sílabas. Foi observado que a professora P1 pronunciou as pré-sílabas tais como PA, PE, PI, PO, PU, ilustrada na Figura 48, posteriormente apresentou as imagens de: passarinho, peixe, pizza, policial e pulga. A P1 usou também a soletração das pré-sílabas e das palavras citadas. Ao analisar o resultado, seria interessante que as palavras deveriam ser apresentadas junto com imagens, para trabalhar melhor na memória visual da estudante. Conforme diz Araújo (2010), os métodos de alfabetização deverão ser escolhidos e planejados para a superação de obstáculos e dificuldades das crianças, principalmente para as Surdas no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fim de que sejam bem sucedidos.

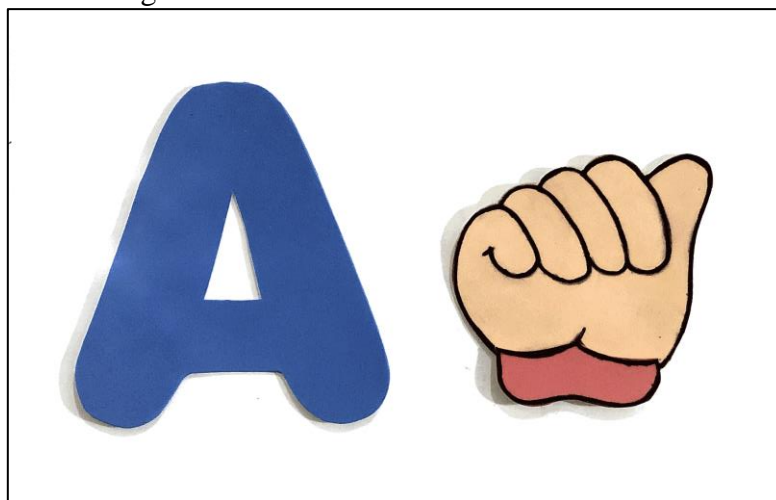
Os procedimentos de letramento na educação do Surdo, muitas vezes, não passam pelos

mesmos procedimentos de estudantes ouvintes da mesma faixa etária, todavia, faz-se necessário explorar inúmeras outras opções de estratégias. O que realmente importa é que o que se está trabalhando tenha significado para o estudante Surdo.

Devemos ressaltar aqui que a aquisição da língua portuguesa escrita para estudante Surdo é extremamente difícil, pois, o mesmo fala em uma língua e escreve em outra. Sabemos que ambas as línguas têm estruturas gramaticais diferentes e isso causa confusão, estranheza e dificuldade na escrita gerando erros ortográficos, a não flexão verbal, acentuação, entre outras.

Aprender a língua portuguesa na modalidade escrita o estudante Surdo deve dominar sua língua natural Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois, este é um pré-requisito para que haja significado dos signos em Libras/Língua Portuguesa e ainda deve estar ancorado em imagens para que o estudante Surdo tenha plena certeza da conexão mental de que está sendo submetido e possa relacionar os signos das duas línguas. Na Figura 53 pode ser observado um exemplo importante desta prática.

Figura 53 - Jogo de memória do alfabeto letrado e manual em Libras



Fonte: O próprio autor

4.2.3 Encontro 3: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental

No **terceiro encontro**, esta atividade realizou no dia **10 de agosto de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 2º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente somente a E12A; os E22A, E32A, E42A e E52A estavam ausentes.

A P2 havia perguntado para a E12A sobre a sua idade. Por sua vez ela não soube responder e sem entender do que se tratava a pergunta.

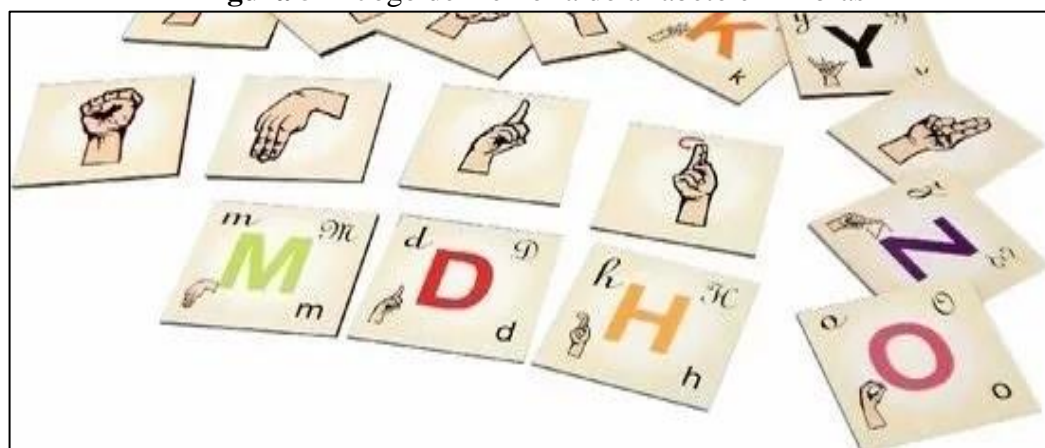
Então, para facilitar a sua compreensão a professora escreveu no quadro: ANABELA =

7 ANOS; TEREZA = 47 ANOS; JOÃO = 60 ANOS. Ela explicou à E12A que cada pessoa tem a sua idade, repetiu várias vezes, até mostrou a folha de calendário colada na parede da sala de aula, o dia do aniversário dela que seria no dia 12 de outubro, que nesta data faria 8 anos de idade.

Na sequência ela solicitou que a E12A olhasse a ficha de leitura onde estão as palavras ao lado das figurinhas, a P2 pediu à estudante para fazer a sinalização em Libras de acordo com as figurinhas.

Em seguida, a P2 pediu a E12A para escrever no caderno as letras do alfabeto, posteriormente ela foi soletrar as letras do alfabeto manual. Depois disso, a P2 entregou para a E12A o jogo de memória do alfabeto em Libras, ilustrado na Figura 54.

Figura 54 - Jogo de memória do alfabeto em Libras



Fonte: Educolândia (2021, sem paginação)

Com o jogo, pediu para ela colocar em ordem alfabética, no chão da sala de aula, mas como ela não havia decorado a ordenação, ela foi pegando cada letra e alfabeto manual dos quadrinhos que estavam espalhados no chão e tentou seguir a sequência que estavam nos cartazes colados na parede, ilustrado pela Figura 55. Cada cartaz também possui o desenho do alfabeto manual ao lado das letras. A interação entre a professora e a estudante foi feita em Libras.

Figura 55 - Cartaz do alfabeto letrado e manual



Fonte: Educolândia (2021, sem paginação)

No decorrer da atividade desenvolvida era possível perceber que a professora queria observar se a estudante sabia de memória o alfabeto e sua sequência correta, a docente fazia intervenções perguntando se o que realizou estava correto, levando a estudante a pensar sobre a atividade (comunicação entre ambas em L1). Ainda sobre a atividade aplicada o que percebemos é que a atividade deveria ser realizada sem o recurso do alfabeto na parede, assim, possibilitaria ter um feedback mais real sobre o conhecimento da estudante.

Segundo Soares (2006), a respeito do processo de alfabetização, para aprender a língua materna (oral ou escrita) é um processo duradouro, nunca deve ser interrompido. Sabe-se que há uma necessidade de diferenciar um processo de aquisição da língua e do processo de desenvolvimento da língua, sem dúvida, mas nunca será interrompido. Soares (2006, p. 15) discorre que:

[...] não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Relacionado à este fato, nos meados de 1962, quando entrei em uma Escola do EPAEE, aos dois anos e meio, recebi muita estimulação precoce, estava alfabetizado aos 6 anos de idade,

já sabia ler e escrever, inclusive o alfabeto da língua portuguesa. Além disso, meu pai comprava várias revistinhas de histórias em quadrinhos dos personagens da Disney para eu ler, gostava muito de leitura e isso me ajudou muito no desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita.

O estímulo precoce também é incentivado por Turetta e Goes (2009, p. 83), pois argumentam que o procedimento mais precoce possível para a aquisição de linguagem, tanto na língua de sinais como na escrita do português, ocasionará mais ganhos para a criança Surda:

Nesta abordagem é imprescindível que a criança surda seja exposta o mais precocemente possível a língua de sinais, no intuito que desenvolva capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo de uma criança ouvinte.

É fundamental ressaltar que a perspectiva relacionada ao meu relato e a da citação de Turetta e Goes (2009) se complementam, porque a estimulação precoce para aprender a ler e escrever, inclusive a língua de sinais, auxilia enormemente o estudante Surdo.

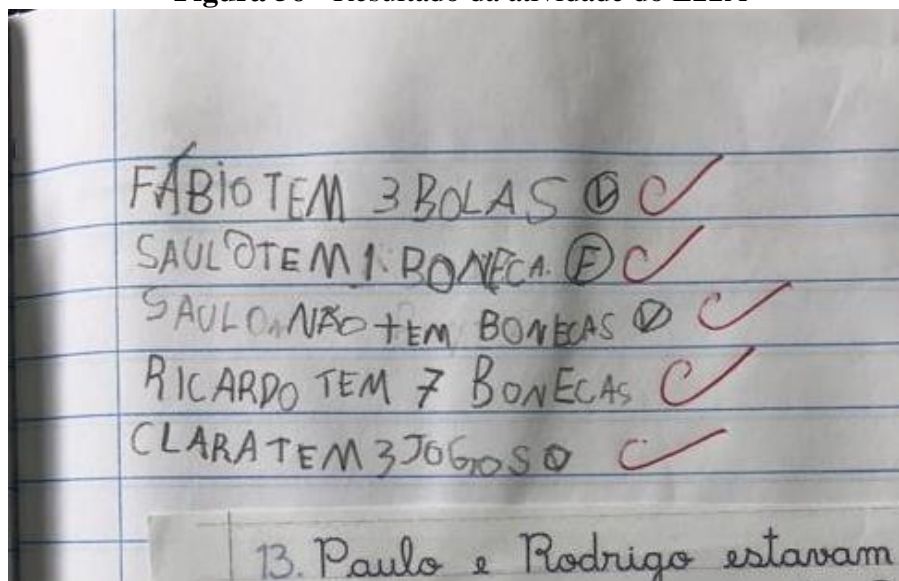
4.2.4 Encontro 4: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental

No **quarto encontro**, a atividade foi realizada no dia **17 de agosto de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 2º Ano do Ensino Fundamental, estava presente somente o E22A; os E12A, E32A, E42A e E52A faltaram.

A professora escreveu no quadro as seguintes sentenças: 1 - FÁBIO TEM 3 BOLAS, 2 - SAULO TEM 1 BONECA, 3 - SAULO NÃO TEM BONECAS, 4 - RICARDO TEM 7 PATINS, 5 - CLARA TEM 3 JOGOS. Após, propôs ao E22A para selecionar “V” como verdadeiro ou “F” como falso no quadro: 1 - FÁBIO TEM 3 BOLAS (V), 2 - SAULO TEM 1 BONECA (F), 3 - SAULO NÃO TEM BONECAS (V), 4 - RICARDO TEM 7 PATINS (F), 5 - CLARA TEM 3 JOGOS (V).

Em seguida, solicitou ao E22A para que copiasse as sentenças no caderno, a atividade do E22A pode ser observada pela Figura 56. A interação entre a professora e o estudante foi feita em Libras.

Com base nos preceitos de Coelho (2020), observando a proposta da atividade feita pela professora, observa-se o uso das estratégias de memória visual e de memória datilológica, inclusive a estratégia negociações com outro interlocutor em língua de sinais, como já havia sido citado anteriormente.

Figura 56 - Resultado da atividade do E22A

Fonte: E22A (2021, sem paginação)

O E22A ainda está no processo de alfabetização, assim é destacada a importância da seguinte reflexão, segundo Medeiros *et al* (2018), sobre a importância da língua da criança Surda no processo de alfabetização, utilizando a Libras, e por este motivo, possibilitará naturalmente o contexto escolar, enquanto estudante, que assim como para ouvintes: com diferentes níveis durante o processo; interação com a escrita; construção de hipóteses e o estabelecimento de relações.

Medeiros *et al* (2018) descrevem que a história dos Surdos apresenta um cenário diferente em relação ao processo de alfabetização, quando a criança Surda começa a aprender a LP na modalidade escrita.

Assim, por exemplo, no contexto escolar, podem ocorrer o ingresso tardio, a baixa assiduidade, o abandono ou o uso de pouca ou nenhuma metodologia de ensino adequada à condição dos estudantes, o que reflete em prejuízos educacionais (ANTUNES, 2007).

Contudo, existem outras instituições onde acontece o preconceito linguístico entre profissionais da escola e o estudante Surdo, por ausência de Libras como meio de comunicação, o que também se configura em prejuízo de aprendizagem (GONÇALVES; FESTA, 2013).

Os autores supracitados corroboram que a maneira mais eficaz de alfabetização para Surdos seja a Libras, pois esta é considerada como comunicação com os Surdos por meio de vias gestos-visuais. Sendo assim, a utilização da Libras como L1 dará possibilidades ao Surdo o sentido de alfabetização, juntando vogais e consoantes. A Libras como L1 minimamente oportuniza acontecer a comunicação entre o Surdo com ouvinte e com outro Surdo.

Além disso, a comunicação por meio da Libras possibilitará um melhor desenvolvimento

cognitivo da criança Surda. O processo de alfabetização no Bilinguismo propõe a utilização de recursos para que seja efetivo, tais como: desenho, produção coletiva, produção gestual e facial, o que não difere em muito do processo de alfabetização de estudantes ouvintes, mas que para os estudantes Surdos é primordial (MEDEIROS *et al.*, 2018).

Lucena (1987, p. 12) discorre que isso se torna fundamental para o Surdo, “pois não se limita só à Alfabetização, mas a um trabalho conjunto de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de linguagem”.

A alfabetização de crianças Surdas necessita da comunicação primordialmente, mas dependerá das boas intervenções realizadas neste período. Quando se prepara boas atividades de alfabetização levando em consideração aspectos referentes ao nível de escrita da L1 e profundidade dos sinais para a L2 a criança deslança cognitivamente e intelectualmente. Assim, alfabetizar é uma responsabilidade do professor, para encontrar sequências didáticas, por meio de recursos pedagógicos e tecnológicos, para o desenvolvimento de cada criança e seu nível de aprendizagem.

4.2.5 Encontro 5: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental

No **quinto encontro**, a atividade foi realizada no dia **02 de setembro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 2º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente o E32A; E12A, E22A, E42A e E52A estavam ausentes.

A P2 havia preparado recortes de papel com as seguintes palavras: GATO, PATO, BORBOLETA, CACHORRO, URSO, CORUJA, MACACO, PERU, VACA, COELHO. Em seguida solicitou ao E32A para selecionar cada recorte e fazer o sinal de acordo com a palavra e em seguida fazer a pronúncia oralizada. O E32A possui surdez profunda, usa prótese auditiva nos dois lados, usuário da Libras mas também faz uso da fala como forma da comunicação, então primeiramente havia pego a palavra “GATO”, por sua vez pronunciou “pato”, a professora corrigiu a fala dele e explicou a diferença de pronúncia entre “gato” e “pato”. Em seguida ele pronunciou corretamente “cachorro”, “macaco”, “gato”, “urso”, “coelho”, “coruja”, “peru”, “vaca”, “borboleta” e “pato”. Posteriormente, a professora fez o sinal da Libras de cada palavra, e também soletrou em alfabeto manual as mesmas: G-A-T-O, P-A-T-O, B-O-R-B-O-L-E-T-A, C-A-C-H-O-R-R-O, U-R-S-O, C-O-R-U-J-A, M-A-C-A-C-O, P-E-R-U, V-A-C-A, C-O-E-L-H-O.

E propôs o exercício em que ela faria o sinal de cada animal, e em seguida o E32A foi escrever no quadro de acordo com a palavra dada. O E32A apresentou dificuldades de

memorização, recordando lentamente e aos poucos as palavras, até que conseguiu escrever: URSO, PATO, MACACO, PERU, VACA. A professora passou mais palavras para o E32A fazer pronúncias, tais como: AU, CÃO, DIA, SIM, NÃO, OI.

Para Pereira (2014), que discorre sobre a concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da LP para os estudantes Surdos, como para os ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não só o uso de palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Libras.

Cabe ao professor traduzir os textos ou parte deles para a Libras e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Libras e a LP sejam elucidadas. Desta forma, os estudantes poderão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática pode servir de base para os estudantes formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes Surdos podem adquirir de uma forma mais adequada a LP, razão porque se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura e escrita. É por meio dela que o estudante Surdo terá um melhor acesso à LP. Além disso, para os estudantes é importante a leitura e escrita de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. E para os estudantes Surdos, eles poderão aprender os sistemas das línguas, bem como ampliar seu conhecimento letrado.

Aqui quando nos referimos as formas mais adequadas seria possibilitar textos com mais imagens/sinais em Libras/escrita em LP para que possam ampliar o vocabulário em LP, dando-lhes condições de maior entendimento aos textos escolhidos para situações de leitura e escrita na segunda língua (L2).

Com relação à aquisição de segunda língua (ou L2), uma possibilidade seria supor que se assemelha à aquisição de habilidades como dirigir carros, tocar violão, que são aprendidas por meio de algum tipo de instrução, por meio de estratégias de resolução de problemas, não em função de capacidades de domínio específico, como na aquisição de L1 (BRASIL, 2004, p. 69).

Expor os estudantes Surdos em contato com maior número de textos escritos e de formas diferentes é a melhor maneira de incentivá-los a aprender. Pereira (2011b) enfatiza que ele só será elaborado se os estudantes Surdos tiverem acesso ao texto escrito, uma vez que é assim que serão inseridos no funcionamento da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita.

4.2.6 Encontro 6: Sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental

No **sexto encontro**, a atividade foi realizada no dia **13 de outubro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 2º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os alunos E32A, E42A e E52A; os E12A e E22A estavam ausentes.

A P2 escreveu no quadro as letras “N”, “V” e “S”, então foi a vez dos estudantes pronunciarem palavras ou sinais. Assim, as palavras foram: NÃO, NAVIO, NARIZ, NARUTO, VASSOURA, VOVÓ, VELHO, VANESSA, SAPATO, SANDÁLIA, TÊNIS.

A P2 solicitou aos estudantes para escreverem no caderno as mesmas palavras escritas no quadro.

A professora chamou cada estudante para fazer o sinal de cada palavra em Libras, em seguida pediu para cada um a pronunciar oralmente cada palavra. A interação entre a professora e os estudantes foi feita em Libras.

Fernandes (2008) discorre nas experiências de letramentos que havia acompanhado, em projetos pontuais em diferentes salas de aula no estado do Paraná, que o letramento tem se revelado como um caminho possível para a apropriação do português como L2, de forma significativa pelos estudantes, pela incursão visual nas práticas de leitura e escrita.

Essas práticas reafirmam nossas crenças em relação aos princípios que norteiam os encaminhamentos metodológicos para o ensino de português como L2, que terão por objetivo ampliar as experiências bilíngues de estudantes Surdos²⁹:

- leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos: o português para os surdos é aquilo que eles vêem/lêem;
- leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares;
- as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento;
- os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento linguístico;
- a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem;
- a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais...), aspectos paratextuais (elementos da

²⁹ Segundo Fernandes (2008), essa proposta materializou-se na interlocução com inúmeros professores especializados do Estado do Paraná, nas discussões que vimos realizando nos últimos dez anos sobre os desafios do ensino e da aprendizagem do português como segunda língua para Surdos. Em 2003, este trabalho foi defendido sob a forma de tese de doutorado em letras, na UFPR (FERNANDES, 2003), e nos anos posteriores inúmeros foram os momentos de discussão e reflexão junto aos professores de uma escola pública para Surdos, em Curitiba.

composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade (FERNANDES, 2008, p. 15).

Ela argumenta sobre a importância que as práticas escolares de letramento assumem para as crianças Surdas, posto que envolvem um processo de dupla natureza: a apropriação da língua portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita.

O português é para o estudante Surdo aquilo que se revela nas práticas de letramento nas quais ele está inserido. Por isso, há que se considerar que quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura, maiores serão as possibilidades de apreensão da língua em sua riqueza de variedades.

Disso resulta que a seleção dos textos nas práticas de letramento tenha como critério a abrangência de sua circulação social. O texto social delimitará o conhecimento linguístico, objeto da ação escolar, e não o contrário. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à realidade histórica que determinou sua produção: ele é fruto de uma intenção comunicativa real, destinado a um interlocutor e, justamente por isso, assume características composicionais e discursivas particulares.

4.2.7 Encontro 7: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental

No **sétimo encontro**, a atividade foi realizada no dia **05 de agosto de 2021**, das 15h00min às 17h30min, na sala de 3º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente o E13A; os E23A, E33A, E43A e E53A estavam ausentes.

No decorrer da atividade o E13A apresentou dificuldades de se lembrar das palavras escritas ao lado dos desenhos tais como: CASA, BOLA, FLOR, TELEFONE, OLHO, BOCA, BORBOLETA, NARIZ, ORELHA, CACHORRO, COELHO, CARRO, ÁRVORE.

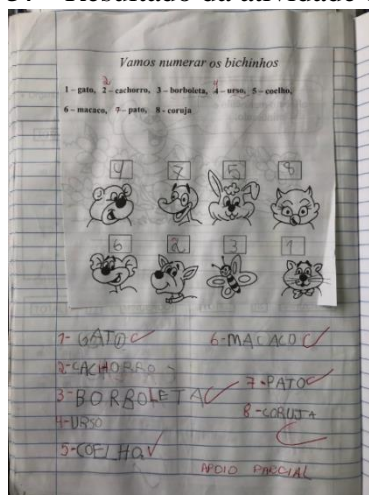
A professora P3 auxiliou a soletrar em alfabeto manual de cada palavra ao lado do desenho no papel, depois ela fez os desenhos no quadro-negro.

Ela pegou um papel e começou a escrever as mesmas palavras supracitadas, recortando-as, em seguida entregou ao E13A. Depois a P3 pediu para ele selecionar uma das palavras para colar com a fita crepe no quadro-negro, ao lado do desenho que ela já havia feito antes.

Ao perceber que ficou faltando palavras para colar no quadro tais como: BOCA e CACHORRO, pediu ao E13A para escrever palavras no papel para depois colar no quadro. Foi a vez de repetir o mesmo procedimento e colar no quadro nos desenhos tais como: CADEIRA, JOGO, PORTA. A P3 pediu a E13A decorar as palavras, depois ela retirou todas as palavras

escritas no papel que estavam coladas no quadro, cortou-as pela metade, misturou tudo, depois pediu ao E13A selecionar e juntar as metades das palavras para completar e depois para colar em fita crepe no quadro tais como: BO-LA, CA-SA, TELE-FONE, BO-CA, ORE-LHA, JO-GO e assim com as demais. A atividade pode ser observada na Figura 57.

Figura 57 - Resultado da atividade do E13A



Fonte: E13A (2021, sem paginação)

A interação entre a P3 e o E13A foi feita em Libras, pois é um importante processo no aprendizado e memorização pelo estudante. Pelas experiências próprias já vivenciadas, lembro-me da importância desse processo como parte do letramento e de como esse processo de forma visual foi essencial para o meu desenvolvimento na fase do letramento e alfabetização.

Segundo Fernandes (2008), os professores experientes nas suas práticas escolares devem compreender que quando não há comunicação no seio familiar pode diminuir a possibilidade dos estudantes Surdos de realizarem associações e inferências que poderiam ser comuns para tornarem-se em leitores iniciantes, não só apenas os estudantes Surdos, assim como estudantes ouvintes que também podem se tornar em leitores iniciantes. Quando não se tem conhecimento prévio e intuitivo, próprio do nativo da LP, que possibilitaria aos estudantes que tivessem a autonomia nas atividades de leitura, as práticas escolares de letramento revelam uma dupla função.

A primeira função das práticas escolares é o letramento em língua materna. Neste sentido, é necessário que a família que tem uma criança Surda em casa precisa ter oportunidade de conhecer a Libras de uma forma mais natural. Assim, poderia tentar sinalizar em casa e criar vínculo linguístico com a pessoa Surda. Como a Libras ainda é nova em nosso território, estas questões levarão um tempo para acontecer e se tornar uma prática natural. No caso dos pais de crianças Surdas que não possam aprender e utilizar a Libras no contexto familiar, podem contar

com os dois grupos de interlocutores que são: adultos Surdos sinalizadores ou professores fluentes em Libras. Isso ocasiona a grande diferença de educação linguística dos Surdos, pois, torna-se incomum que as crianças Surdas vão para a escola para aprender a sua língua materna.

A partir destas questões, a autora supracitada destaca que isso representa a grande diferença de educação linguística, pois as crianças Surdas quando não se tem a comunicação na família e, a qual não conhece a Libras, vão para a escola a fim de aprender uma língua natural para a sua condição, ou seja, considerada materna que é a Libras.

Nesta situação, pode ocasionar um desenvolvimento linguístico mais lento, principalmente no que se refere ao aprendizado da LP que deveria ser a sua L2, pois a Libras teria que ser a L1, ou seja, a criança Surda terá que aprender as duas línguas ao mesmo tempo. Cabe à responsabilidade da escola que até possa promover uma orientação aos pais ou responsáveis da criança Surda que devem tentar aprender a Libras por meio de cursos.

Assim, poderia facilitar a comunicação em Libras em casa de uma forma mais natural e possibilitando a criança Surda a interagir com eles, favorecendo o acesso as informações que podem ser importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico e satisfação de achar respostas às suas hipóteses sobre ao redor do mundo que a rodeia e sobre a escrita.

As situações que podem ser consideradas são que as crianças Surdas, filhas de pais Surdos, podem interagir melhor com eles, por possuírem uma L1 (Libras) para se comunicarem. Assim, podem ir para a escola com uma linguagem já desenvolvida. No caso das crianças Surdas, filhas de pais ouvintes, que entre o seio familiar não se comunicam por meio de língua de sinais emergentes ou fazem a leitura labial, quando vão para a escola e sem o conhecimento da sua língua materna (Libras), ou uma L1 constituída. Para Negrelli e Marcon (2006, p. 103):

A participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável e feliz. Igualmente essa língua, na educação e nas escolas, vai proporcionar a vivência de uma realidade bilíngue das relações culturais, institucionais e sociais.

Fernandes (2008) argumenta sobre a segunda função das práticas escolares em relação à aquisição da L1 e o letramento na língua nacional e majoritária que é o português. Sabe-se que os Surdos constroem conhecimento por meio da experiência visual, considera-se que a situação bilíngue acontece a ação do professor e a natureza visual do processo de apropriação da escrita pelos Surdos. Acredita-se que a percepção visual da escrita promove a consciência de sua mecânica que são: desenho de letras e palavras. Apropriando-se de sua forma simbólica, de sua compreensão como sistema de representação e meio de comunicação humana, faltando

apenas o conteúdo ideológico para complementar na sua consciência.

O letramento na educação dos Surdos vai além de escrever na L1, sua capacidade cognitiva e intelectual são igualmente as dos ouvintes, no entanto, as práticas em sala de educação em L1 e L2 devem pautar pela experiência visual levando-os a desenvolver cada vez mais sua percepção e compreensão do mundo que o rodeia.

4.2.8 Encontro 8: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental

No **oitavo encontro**, a atividade foi realizada no dia **26 de agosto de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 3º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os E13A e E53A; os alunos E23A, E33A e E43A estavam ausentes.

A P3 entregou um papel para os dois estudantes e solicitou que colassem no caderno. Ela escreve no quadro as letras de vogais: A, E, I, O, U. Em seguida pediu aos dois estudantes para pintar na folha do alfabeto que havia sido colada no caderno, somente as letras de vogais. A P3 pediu a eles para escreverem os seus nomes completos no caderno; as atividades estão ilustradas na Figura 58. Em seguida o E13A disse sinalizando que não lembrava, mas sabia apenas o primeiro nome. Então a professora escreveu o nome completo no quadro para que ele pudesse copiar escrevendo em seu caderno.

Figura 58 - Resultado das atividades do E13A



Fonte: E13A (2021, sem paginação)

O E53A já sabia o nome completo e logo escreveu no caderno, em seguida eles pintaram as letras relacionadas ao nome deles nos quadrinhos do alfabeto escrito. A professora escreveu no quadro os nomes dos amigos: ISABELA, FREDERICO, CARLOS, PEDRO, JOSEPH.

Depois a P3 chamou cada um para fazer a soletração de nomes dos amigos, sendo assim: I-S-A-B-E-L-A, F-R-E-D-E-R-I-C-O, C-A-R-L-O-S, P-E-D-R-O, J-O-S-E-P-H.

Ela pediu aos dois estudantes para copiar os nomes dos amigos no caderno. A interação entre a professora e os estudantes foi realizada em Libras.

Segundo a importante orientação de Pereira (2014), os estudantes devem ser expostos à materiais escritos, cabendo ao professor interpretar o conteúdo na Libras, possibilitando, desta forma, acesso dos estudantes ao conteúdo escrito em LP. Além das atividades que envolvem a leitura, as crianças devem ser inseridas, desde o início do processo escolar, em atividades de escrita dos seus nomes, da professora e dos familiares, de rotinas diárias, do calendário e de pequenas produções com base em relatos e narrativas produzidos pelas crianças na Libras e escritos na LP pela professora, na lousa, como ocorreu na atividade desenvolvida no encontro.

A autora supracitada salienta a importância de discorrer sobre os textos produzidos coletivamente, podem ser lidos silenciosamente, e após uma proposta para que as crianças elaborem uma produção escrita, sozinhas ou em dupla. Depois que escrevem, é solicitado à elas que interpretem o que escreveram na Libras e a professora registra, em LP, a leitura na própria folha em que foi escrita a produção da criança. Esta postura permite conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças.

À medida que as crianças vão se familiarizando com a língua escrita, a professora passa a promover situações em que elas escrevam sem a elaboração de um texto coletivo anterior. Desde o início da escolaridade, os estudantes 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 deve explicar diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

4.2.9 Encontro 9: Sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental

No **nono encontro**, a atividade realizou-se no dia **27 de outubro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 3º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os E13A, E23A, E33A e E43A; o E53A estava ausente. Na aula anterior, a professora P3 havia solicitado uma tarefa para que os estudantes escrevessem as palavras que começassem com as letras do alfabeto: A, B, C, D e por seguinte. Durante a aula, a professora P3 chamou o E13A para escrever no quadro as palavras que começavam com a primeira letra do alfabeto, seguindo a tarefa que havia feito. Assim que ele terminou de escrever as palavras na lousa, em seguida chamou o E23A para escrever palavras que não estivessem repetidas no quadro, repetiu o mesmo procedimento com os E33A e E43A para escreverem no quadro. A interação entre a

professora e os estudantes foi feita por meio da Libras.

Oliveira (2009) complementa que para viabilizar o processo de alfabetização do Surdo, o professor precisa expressar com a maior clareza possível para que suas ideias sejam expostas à visão do estudante Surdo em relação às figuras representativas, apreender o vocabulário contextualizando às palavras, associando-as às imagens que lhe foram apresentadas.

Essas associações possibilitam expor o significado dado pela articulação, podendo aproveitar esta ocasião a fim de compreensão do seu uso funcional: para que serve. Inclusive o significado afetivo: o que você gosta, o que você não gosta. Exceder uma atividade que é o compartilhamento de ideias partindo do uso de um código (OLIVEIRA, 2009).

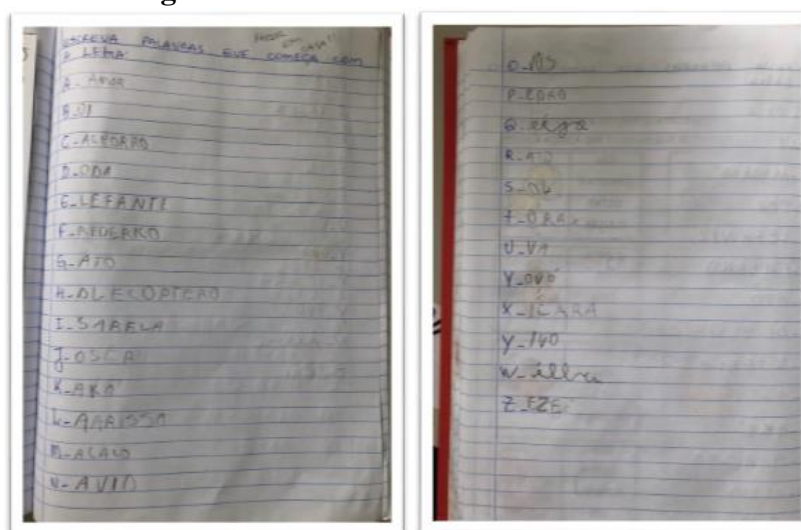
A importância da compreensão sobre o objeto capturado nome/coisa em relação como experiência vivida, pode apontar na vivência da criança Surda com a leitura da palavra contextualizada que possa ser antecedente com o domínio da linguagem escrita, “num tempo em que, a criança está tendo contato com a escrita, mas ainda dela não se apropria como um discurso próprio que implique utilização consciente da palavra” (OLIVEIRA, 2009, p. 78).

Para isso o professor precisará organizar a sua aula, evitando o excesso de expressões verbais, procurando expor palavras ou grupo de palavras associando a figuras representativas. “Essas associações: nomeações dos objetos favorecem, por sua vez, para a formação de conceitos científicos que é uma das finalidades precípuas da educação formal” (OLIVEIRA, 2009, p. 78).

O ambiente linguístico natural proporcionará uma experiência vivida e a leitura da palavra. Destaca que a concentração sobre um ponto específico visualizado em um contexto “permitirá o dimensionamento como foco, como olhar enfático sobre um detalhe, permitindo à criança o entalhe correto para a apreensão do objeto do conhecimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 79).

A autora corrobora com a importância de aproximação da criança com a linguagem escrita, os traços riscados no papel representam como língua interpretada, necessita de que a criança Surda esteja assegurada, num contato direto com a escrita como meio privilegiado de comunicação e expressão.

O resultado da atividade do E13A está ilustrado na Figura 59, a qual foi proposta pela P3 sobre escrever palavras que começassem com a ordem do alfabeto, mas faltou solicitar ao estudante para fazer recortes de figuras representativas de alguma revista ou de jornal e colasse no caderno, ao lado da palavra escrita para melhorar a compreensão, como diz Oliveira (2009), para que a criança faça o entalhe correto para a apreensão do objeto de conhecimento por meio de olhar enfático.

Figura 59 - Resultado da atividade do E13A

Fonte: E13A (2021, sem paginação)

4.2.10 Encontro 10: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental

No **décimo encontro**, a atividade foi realizada no dia **05 de agosto de 2021**, das 13h00min às 14h40min. Na sala de 4º Ano do Ensino Fundamental estava presente a estudante E14A; os E24A e E34A estavam ausentes.

Nesta atividade a professora P4 utilizou o painel por meio de *datashow*, apresentou cinco palavras tais como: GATO, BULE, VELA, BOI, GALO, com figuras ao lado da palavra. A professora P4 ajudou a E14A a datilologizar³⁰ em alfabeto manual as palavras, em seguida apagou as palavras e ficaram somente as figuras. Na sequência ela pediu à estudante utilizar soletração digital nas palavras de acordo com as mesmas em: G-A-T-O, B-U-L-E, V-E-L-A, B-O-I, G-A-L-O. Neste momento, foi observado o desenvolvimento do aprendizado por meio da memorização das palavras, sendo que a P4, quando desligou *datashow*, fez o sinal de cada figura para ajudar a E14A a soletrar em alfabeto manual de acordo com o sinal, pois a estudante apresentou dificuldades de memorização.

Coelho (2020, p. 69), destaca que “[...] o uso das estratégias de memória visual e de memória datilológica, ambas estratégias são recursos próprios de uma estratégia maior, que é a estratégia negociações com outro interlocutor em língua de sinais, usada por aqueles que são mais fluentes em sua primeira língua”.

Nessa cena, observou-se que a E14A usa da datilologia para se lembrar da grafia das

³⁰ Segundo Coelho (2020), o termo “datilologizar” não existe em português, mas usa-o em analogia ao termo “soletrar”, entende-se que essa estratégia é similar à utilização por uma pessoa ouvinte, devido à oralidade em que as representações gráficas são determinadas como palavras que cogita escrever.

palavras, porém ainda com dificuldades.

A atividade proposta pela professora P4 em relação à E14A, a qual aprendeu as cinco palavras: GATO, BULE, VELA, BOI e GALO. Posteriormente, a E14A copiou as três frases escritas pela professora P4, conforme a Figura 60.

Figura 60 - Resultado das atividades E14A



Fonte: E14A (2021, sem paginação)

Acredita-se que esta atividade se chama prática mecânica, mesmo que a professora P4 sinalizasse tudo em Libras, este tipo de atividade não vai ajudá-la ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, muito menos criar autonomia para escrever frases da língua portuguesa. Mas, percebesse nas atitudes, comportamentos, interesses e linguagem dos estudantes Surdos, todos não são iguais e sim cada estudante Surdo tem a sua capacidade de memorização e nivelamento diferenciados, de acordo com suas limitações.

Gonçalves (2019) cita a importância sobre identificar em qual nível ou em que estágio de interlíngua o estudante Surdo pode se encontrar se mostra relevante, pois possibilita a seleção de ações de ensino, de avaliação, estratégias didáticas e pedagógicas, inclusive de organização de atividades de leitura e produção de textos, em relação ao atendimento à necessidade específica de aprendizagem desse estudante.

Para melhorar o aprendizado da escrita, o ideal seria que a professora P4 escrevesse na lousa as mesmas palavras que foram passadas, tais como: GATO, BULE, VELA, BOI, GALO.

A proposta era incentivar a E14A a pensar, refletir e a se comunicar em Libras, a fim de elaborar a frase para complementar cada uma das palavras citadas. Esta atividade poderia ser feita inicialmente para ajudá-la a desenvolver a produção escrita por meio de letramento.

Como diz Soares (2006), o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender

a ler e escrever, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Essa inserção começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, como exemplo, os momentos em que os pais lêem para elas.

A autora considera que o letramento refere-se às práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita, não se limitando aos eventos e práticas mediadas pela linguagem verbal, mas também presente em modalidades não verbais da linguagem. Porém, o letramento começa a ter múltiplas funções e significados, de acordo com o contexto em que está sendo desenvolvido.

De acordo com o Decreto 5.626/2005, artigo 13, o ensino da modalidade escrita da LP, como L2 para estudantes Surdos, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, essas produções escritas espelham toda uma especificidade de escrita que beira uma produção de textos paralelos (na versão da LP e na versão em Língua de Sinais).

A P4 mencionou sobre a comunicação da família com a E14A, pois eles não se comunicam em língua de sinais. Assim, as famílias ouvintes com filhos Surdos normalmente não realizam a comunicação em casa por meio da Libras e sim com gestos naturais. Devido a este fator, observou-se um desenvolvimento mais lento no raciocínio, uma vez que a sua aprendizagem em L1 está defasada devido ao não contato com usuários mais experientes em sua língua materna. Santiago *et al* (2019, p. 08) explicam que “a maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não sabe Libras, o que inviabiliza uma comunicação eficaz dentro da própria casa. Essa relação fragmentada poderá trazer prejuízos à vida familiar e social do surdo”.

Dessa maneira, Negrelli e Marcon (2006, p. 103) observam que é fundamental que a família ouvinte aprendam a Libras, visto que:

É por meio da comunicação que o ser humano se integra, participa, convive e se socializa. Nesse processo, a família aparece como grande responsável, pois é nela que se inicia a formação social de um ser humano. Para isso acontecer, é necessário o estabelecimento de um canal de linguagem comum.

Em seguida, a P4 escreveu as cinco palavras no papel em branco, recortou-o em cinco pedaços e dobrou-os, entregou-os para a E14A para fazer o sorteio desses pedaços de papel. E como a atividade, a E14A sorteava o pedaço de papel, desdobrava e via a palavra, como exemplo, estava escrito GATO, precisou fazer sinal de gato, assim sucessivamente, foi sorteando outros pedaços de papel dobrados e sinalizando. Depois, a brincadeira foi a vez da

P4 sortear, usando também o mesmo procedimento. Mas, para testar o aprendizado da estudante quando abriu o papel, saiu escrito de BOI, a qual ao invés de fazer sinal de boi, fez o sinal de gato, para ver se a E14A concordava ou não. Assim, a P4 possibilitou que a E14A pudesse fazer correções pelos sinais certos em diante.

Segundo Coelho (2020), o uso de estratégia de tentativa e erro fica evidente quando a E14A percebe o erro do sinal feito pela professora P4, pois ela faz o sinal de negativo, depois a professora faz o sinal certo, em seguida foi possibilitado que a E14A percebesse por meio da brincadeira o que estava correto e dava o sinal de positivo.

No momento de sinalizar as frases, a professora P4 ligou o *datashow* para a observação no painel, com frases apresentadas, tais como: O GATO É BONITO, O BOI COMEU CAPIM, A VELA APAGA. A P4 sinalizou as frases em Libras e depois foi a vez da E14A utilizar as mesmas em língua de sinais. Na sequência foi solicitado que a E14A escrevesse as mesmas frases no papel em branco, observando-as no painel. Depois a P4 pegou o papel escrito por ela, recortou-o em três pedaços, cortou pela metade da frase e devolveu-os misturados para a E14A separar os pedaços de papel. Em seguida, pediu-a para juntar estes pedaços para organizar as frases que haviam sido apresentadas, observou-se que ela havia acertado todas as três frases. O autor denomina isso de estratégia de hipóteses gramaticais, ou seja, o ato de estruturar as frases.

Neste sentido, a P4 chamou a E14A para utilizar o notebook, abriu o site do google.com, pediu a ela que digitasse a palavra GATO para procurar, assim apareceu a imagem do gato, depois foi a vez de buscar mais palavras tais como: VELA, BULE, GALO e BOI, a fim de visualizar a imagem pelas mesmas. Posteriormente, foi a vez da E14A para fazer atividades no caderno. A interação entre a P4 e a E14A foi feita em Libras. Coelho (2020) denomina isso de estratégia de uso da língua de sinais, sendo assim, estabelece o diálogo entre a professora e a estudante em língua de sinais.

4.2.11 Encontro 11: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental

No **décimo primeiro encontro**, a atividade proposta foi realizada no dia **03 de setembro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 4º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente a E14A; os E24A e E34A estavam ausentes.

A professora P4 apresentou no *datashow* o texto de “A Rita e o Rato”. Após, solicitou para a E14A fazer a leitura no texto, depois pediu para ela sinalizar em Libras o texto apresentado no painel.

Na próxima atividade, a professora pediu para a E14A escrever as palavras no caderno:

RITA, VASO, CASA, RATO. Depois pediu para ela fazer os desenhos ao lado de cada palavra escrita no caderno. Em seguida, a P4 fez quatro recortes de papel em branco para E14A escrever as palavras novamente: RITA, VASO, CASA, RATO. A P4 colou os quatro recortes na parede em fita crepe, depois pediu para a E14A sinalizar em Libras apontando para cada palavra, inclusive a soletração do alfabeto manual pelas mesmas: R-I-T-A, V-A-S-O, C-A-S-A, R-A-T-O. A interação entre a P4 e a E14A foi feita em Libras.

Segundo Fernandes (2008), os sujeitos Surdos estabelecem com a escrita uma relação de natureza essencialmente visual, cuja negociação de sentidos passa pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial.

Sánchez (1993), Fernández (1996) e Hoffmeister (1999) afirmam que eliminadas as relações letra-som como pré-requisito para o acesso à escrita, e, em seu lugar, recorrer a estratégias visuais em que se destaca a língua de sinais, assumem-se os mesmos princípios metodológicos utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para estrangeiros.

Fernandes (2008) argumenta que isso significa dizer que a LP para os Surdos constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita: para os Surdos, aprender a escrita significa aprender a LP. A autora acrescenta que a escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Considerando que os textos articulam linguagem verbal e não-verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita.

Para Sánchez (2002) essa condição diferenciada dos Surdos pode ser denominada de “leitores não alfabetizados”, ou seja, aprendem a ler e escrever o português mesmo sem conhecer seu sistema fonológico. São competentes em uma primeira língua não-alfabética (a língua de sinais) e dominam a forma escrita de outra língua alfabética (o português), sem conhecer os sons de suas grafias.

Fernandes (2008) tenta exemplificar melhor que funcionaria como se sujeitos não-surdos, que têm uma língua alfabética como língua materna, aprendessem um sistema de escrita ideográfica (como o chinês), sem nunca aprender a pronunciar suas palavras. Isso, como se sabe, é perfeitamente possível. Para os Surdos, reconhecer as palavras do português em um texto funcionaria como identificar ideogramas chineses, atribuindo sentidos à palavra como um todo para chegar ao significado.

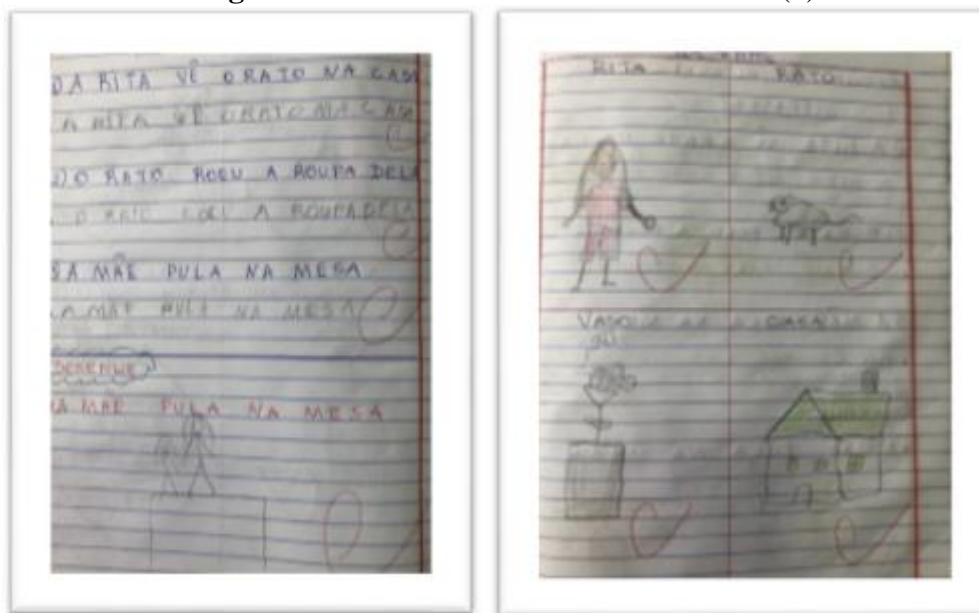
A fim de que esse processo não se restrinja à mera memorização lexical indiscriminada, a apreensão enunciação das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes. Pela mediação do professor (bilíngue obviamente), por meio de operações de associação e contrastes entre a libras

e o português, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas. A flexão de gênero e número, as desinências de pessoa, tempo e modo verbais, além de aspectos discursivos como a polissemia, as ambiguidades, a ironia e assim por diante, estariam determinadas pelas regras composicionais que situam os textos nos diferentes gêneros do discurso.

Fernandes (2008) também afirma que as crianças e jovens Surdos estão cercados por um mundo povoado de escritas e imagens que se confundem em uma semiose carente de sistematização. Imagens e palavras escritas constituem um universo semiótico riquíssimo que mobiliza interpretações dos aprendizes Surdos de forma desordenada. Pelas barreiras de comunicação que lhes impedem a satisfação das curiosidades na família, é na escola que buscam respostas às suas hipóteses sobre o mundo e sobre a escrita. Por certo, é também na escola que as primeiras relações sistemáticas com o português ocorrerão. A concepção mais ampla ou reduzida de linguagem, subjacente às primeiras aproximações com as práticas de leitura na educação infantil, condicionará de forma determinante o lugar que o português ocupará no universo linguístico ao longo da trajetória escolar do estudante Surdo.

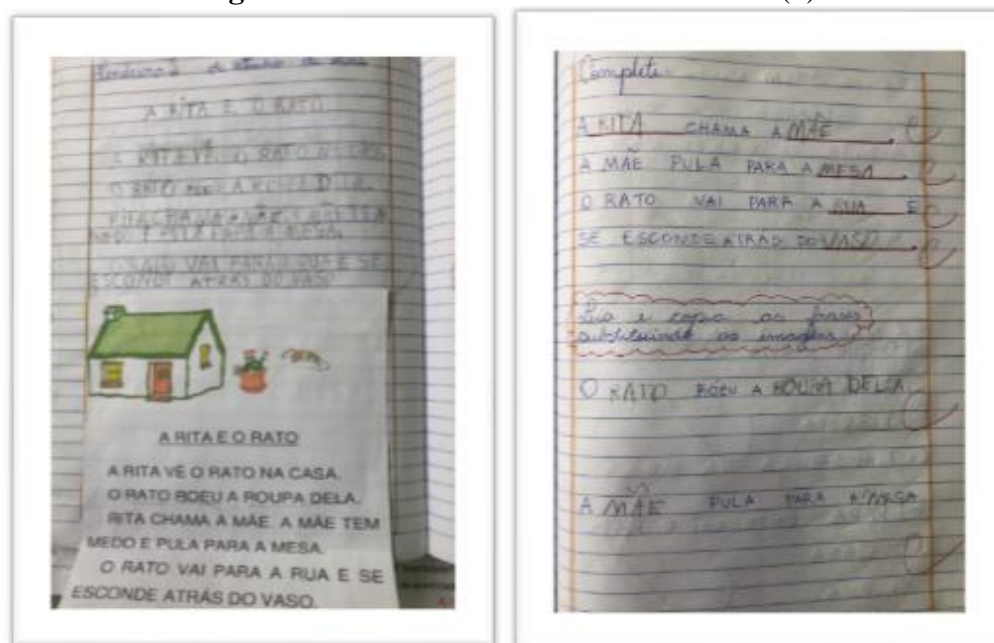
O estudante Surdo aprenderá por meio de comunicação, que é a Libras na escola, para que possa achar respostas às suas hipóteses sobre o mundo e sobre a escrita em relação ao exemplo resultado da atividade da E14A. Tal fato pode ser observado nas atividades ilustradas nas Figuras 61 e 62, as quais a P4 havia passado à E14A. Ou seja, a imagem da casa, do vaso e do rato ao lado do texto representa o mundo semiótico para que faça a E14A compreender o sentido do texto, sobre o acontecimento em relação ao rato e a Rita, os quais foram os personagens do texto. A E14A captou o sentido do texto, fez o desenho da Rita, do rato, do vaso e da casa. Mas seria interessante incentivá-la a fazer a produção de texto com suas próprias palavras, pois ela só copiou as frases que foram escritas pela P4. Sendo que o ideal seria fazer a E14A trabalhar na produção de frases para complementar as palavras como: RITA, CASA, RATO, ROUPA, VASO. Isso vai ajudá-la no desenvolvimento da produção de frases para depois fazer a produção de texto, pois, estas atividades têm o objetivo de, a partir da memorização visual, os estudantes Surdos possam elaborar frases e pequenos textos tendo como suporte imagens. Pode-se usar imagens de histórias seriadas, revistas, jornais, quadrinhos, livros e muitos recursos que estão à nossa disposição e são materiais usados largamente pela sociedade.

Figura 61 - Resultado da atividade da E14A (1)



Fonte: E14A (2021, sem paginação)

Figura 62 - Resultado da atividade da E14A (2)



Fonte: E14A (2021, sem paginação)

4.2.12 Encontro 12: Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental

O **décimo segundo encontro** foi realizado no dia **29 de outubro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 4º Ano do Ensino Fundamental. Estava presente a E14A; os E24A e E34A estavam ausentes.

A professora apresentou o vídeo em relação às “30 Brincadeiras Antigas e Atuais” no

painel por meio de *datashow*, que pode ser encontrado pelo link do *Youtube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=X0C10StiPkM>>. Ela explicou as funções sobre as trinta brincadeiras antigas e solicitou a E14A para fazer o desenho das que já tinha conhecimento. A interação entre a P4 e a E14A foi feita em Libras.

Segundo Silva (2008), há uma preocupação sobre a aquisição na escrita da LP como L2 pelos estudantes Surdos de forma sistemática, não-espontânea, num ambiente artificial por meio de metodologias de ensino, na maioria das vezes, estão centradas em perspectivas de pessoas ouvintes e de pouco recursos visuais. Segundo Quadros (1997, p. 88-99), para qualquer criança ouvinte ou surda:

A língua é alguma coisa usada – e adquirida – em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não serve como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança surda via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real. [...] a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam (Ahlgren, 1992). É uma linguagem silenciosa. [...] A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto.

Mello (1999) destaca a importância sobre aquisição de L2 em termos orais-auditivos tais como Dulay *et al.* (1982) e Figueiredo (1995), para qualquer pessoa que deseja aprender uma L2 gera uma necessidade de motivação, contato e atitudes e que a idade é um fator importante, mas de ordem secundária. Assim, a aquisição de L2 torna-se mais ligada à elementos subjetivos, motivação, oportunidades de interação, aspectos da personalidade, ansiedade e atitude do indivíduo em relação à língua.

Nos estudos de Krashen (1981) sobre bilingüismo, acrescenta que motivação, ansiedade, interação, atitude e personalidade são variáveis que “controlam” o nível do filtro afetivo. Esse filtro, segundo Krashen (1985, p. 3), é:

[...] um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar totalmente o input compreensível que ele recebe para a aquisição da língua”. O filtro afetivo estará alto se o indivíduo estiver sob tensão ou em estado de ansiedade, insegurança etc, ou ainda se estiver desmotivado para aquisição de L2. Ao

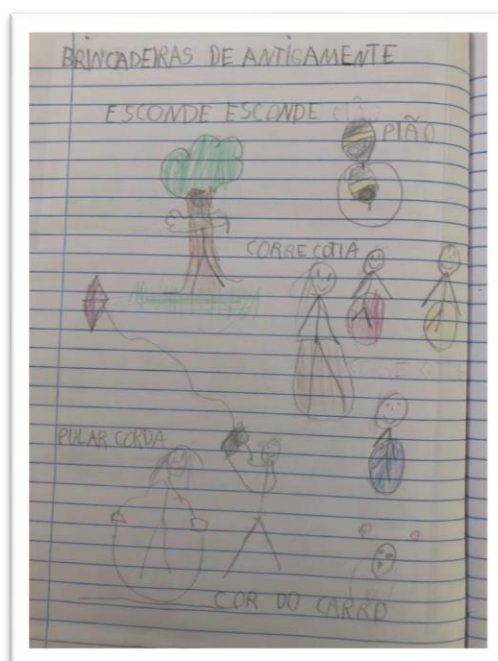
contrário, o filtro afetivo estará baixo se as condições sócio-interacionais e emocionais forem favoráveis. Assim, dependendo do nível do filtro afetivo, a aquisição pode ou não ocorrer, pois, quando alto, o filtro funciona como uma barreira ao input, impedindo a aquisição.

Silva (2008) salienta que é necessário considerar aspectos de motivação, personalidade e empatia, pois é importante para a aquisição da LP como uma L2 para estudantes Surdos.

Mello (1999) complementa que quando o estudante Surdo está motivado não se sentirá ameaçado ou inseguro, naturalmente estará aberto para uma aprendizagem receptiva e não defensiva. A motivação dos estudantes Surdos em aprender português acontece quando o professor que sabe ministrar as aulas é considerado um professor bilíngue, conhecedor das especificidades dos estudantes Surdos.

Ao observar o resultado da atividade da E14A, ilustrada na Figura 63, a qual foi proposta pela P4 que apresentou sobre as 30 brincadeiras antigas no painel, por meio de *datashow*, sinalizou e pontuou a cada brincadeira em Libras. Por fim, solicitou à estudante para que fizesse o desenho de brincadeiras antigas que já conhecia e fez o uso delas, tais como ela escreveu no caderno e fez o desenho de cada um: “ESCONDE-ESCONDE”, “PIÃO”, “CORRE-COTIA”, “PULAR CORDA”, “COR DO CARRO”, fez o desenho do menino e a pipa, mas parece que esqueceu de escrever “SOLTAR PIPA”.

Figura 63 - Resultado da atividade da E14A



Fonte: E14A (2021, sem paginação)

4.2.13 Encontro 13: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental

No **décimo terceiro encontro**, a atividade foi realizada no dia **15 de outubro de 2021**, das 13h00min às 14h40min, na sala de 5º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os alunos E15A, E25A e E35A; as E45A e E55A estavam ausentes.

A P5 apresentou no *datashow* as imagens de um “Show de Águas” para os estudantes Surdos conhecerem como é, e aproveitou para convidar para assistirem pessoalmente a esse espetáculo que seria apresentado no Lago Igapó do município, a professora sinalizou em Libras a explicação com as datas e os horários das apresentações.

Resende (2015) afirma que a alfabetização não é um processo apropriado para se expor à LP para estudantes Surdos. Pois, é necessário indicar uma metodologia que se aplica às estratégias visuais relacionadas na Libras. A criança Surda necessita ter acesso às histórias, narrativas em Libras, vários tipos de textos em duas línguas (L1 e L2), imagens, entre outros. Sabe-se que a Libras é um recurso viso-gestual, encontra na imagem como aliada juntamente às práticas educacionais.

Segundo Fernandes (2007), a proposta do letramento aos estudantes Surdos não compreende objetivos diferentes daqueles propostos para os estudantes ouvintes tais como: a apropriação da leitura e da escrita em práticas importantes, de acordo com diferentes necessidades sociais.

Resende (2015) argumenta que os aspectos ideológicos, linguísticos e sociais são envolvidos pelos processos de outra qualidade que são apresentados por crianças ouvintes, as quais necessitam de diferentes estratégias didático-pedagógicas. Em contrapartida, a elaboração de signos visuais que são utilizados pelos Surdos, a fim de estabelecer o conhecimento de imagens visuais na Libras, por sua vez está sendo utilizado para o ensino de conceitos para os estudantes Surdos.

De acordo com Campello (2008, p. 187), os Surdos recebem a formação de conceitos representativos por meio da experiência visual que carregam do seu mundo, “é a sua própria capacidade de apreender a natureza e o significado de uma experiência em termos de um dado meio, e assim tornará mais identificado”.

Segundo Lacerda (2014), a elaboração dos conceitos pode fluir de forma mais natural, informal, destaca que o aprendizado do português como língua estrangeira ocasiona um ambiente artificial. Pois há uma mediação nos aspectos gramaticais tais como o uso de preposições, tempos verbais, sufixo, prefixo, concordância nominal e verbal, entre outros, diferentemente da Libras que participa ativamente da formação de um discurso, cada um tem o

seu modo de dizer por possuir a sua gramática própria.

Lodi (2011, p. 96) esclarece que a presença do professor bilíngue necessita de conhecimento amplo dos processos enunciativos dessas duas línguas para trabalhar na análise dos enunciados e que possa favorecer esta aprendizagem.

4.2.14 Encontro 14: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental

No **décimo quarto encontro**, a atividade foi realizada no dia **15 de outubro de 2021**, das 15h50min às 17h30min, na sala de 5º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os alunos E15A, E25A e E35A; as E45A e E55A estavam ausentes.

A professora P5 apresentou novamente o tema “Show das Águas” da aula anterior, solicitou aos estudantes para que fizessem uma produção de texto. Em seguida ela escreveu 4 perguntas no quadro para que eles respondessem. A interação entre a professora e os estudantes foi feita em Libras.

Para Pereira (2009), no letramento é necessário em primeiro lugar que os estudantes Surdos devem entender se as palavras têm significados, dessa forma eles ganham sentido na experiência individual. Para alfabetizar e letrar o Surdo em Libras, será preciso ajudá-lo na aquisição de habilidades, na escrita do Português e que ele possa ir além de sua mera decodificação, tudo isso pode incentivar e formar o estudante Surdo como letrado. “A Libras simboliza a língua falada, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada” (PEREIRA, 2009, p. 23).

Para a autora, a alfabetização da escrita é um processo lento, que pode variar da idade escolar. Mas, existem estudantes Surdos, que mesmo passando pelas fases de alfabetização e letramento, não conseguem escrever textos completos, eles podem chegar até a escrever palavras soltas, não conseguindo obter sucesso no processo da escrita.

Estudiosos renomados argumentam que a alfabetização não é apenas a habilidade para decodificar e compreender a escrita, mas quando os estudantes são ou estão alfabetizados eles utilizam a leitura para práticas a fim de constituírem sua cultura. Aliás, o letramento ajuda a promover e a desenvolver “os processos mentais, tais como o raciocínio, a memória ativa, a resolução de problemas e a superar dificuldades encontradas no dia-a-dia, não significando que pessoas não alfabetizadas possam ser incapazes de resolver ou desenvolver tais processos” (PEREIRA, 2009, p. 23). A autora salienta que:

Letramento é um estado ou condição que se adquire pela apropriação dos atos de ler e escrever como novas formas de expressão da identidade humana e da comunicação social, é uma prática social e um processo sócio-histórico, pois ele cresce e evolui conforme a sociedade evolui. Não se pode alfabetizar alguém no sentido de informar-lhe a tecnologia de decodificação e codificação da língua escrita. É preciso alfabetizar letrando, é necessário oportunizar práticas sociais da língua escrita, e é preciso levar em conta os diversos contextos nos quais as práticas sociais da língua escrita se dão, considerando o meio onde vivem os sujeitos, criando assim as oportunidades de letramento (PEREIRA, 2009, p. 23).

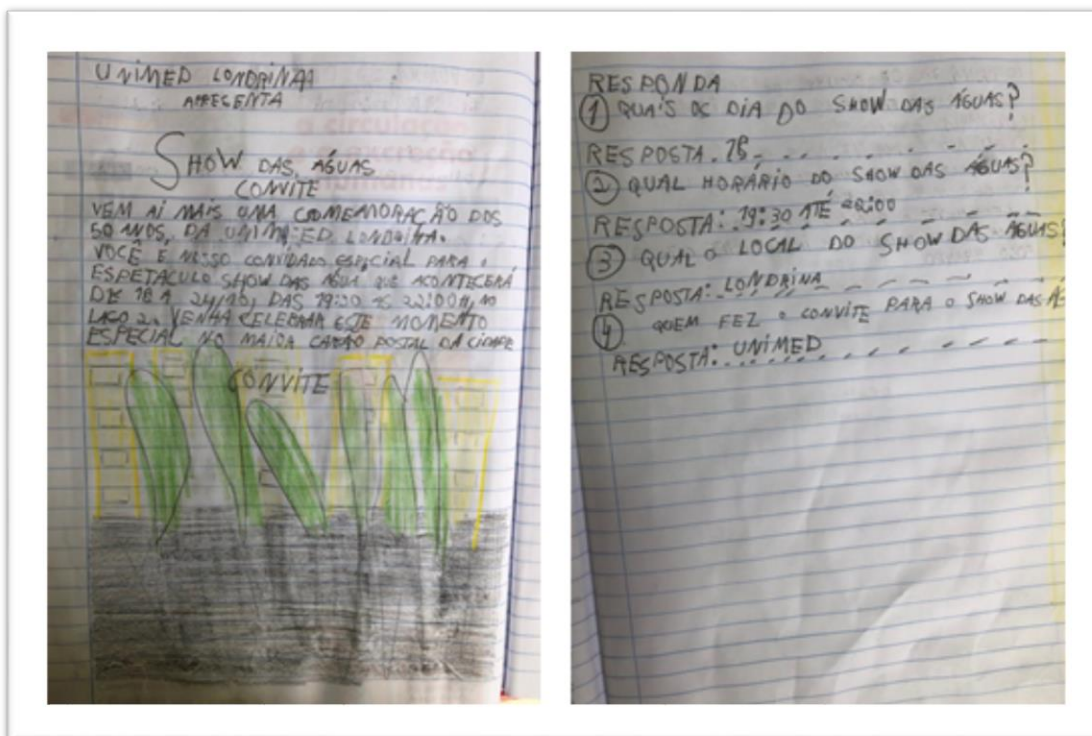
A educação é um dos instrumentos mais importantes para que a sociedade possa entrar na luta contra as desigualdades, abrir portas para os valores cívicos e democráticos sem excluir qualquer indivíduo, seja ele com deficiência física, intelectual, idoso, criança, rico ou pobre (PEREIRA, 2009).

De acordo com Pereira (2009), é importante que todos tenham e possam desenvolver um crescimento pessoal a fim de melhorar sua qualidade de vida, como o indivíduo Surdo, seja incluído nas salas de aula a fim de aquisição de sua língua materna que é a língua de sinais, a qual foi reconhecida como a oficial no seu país.

Ao considerar que o indivíduo Surdo é bicultural, pois possui culturas diferentes, assim como a cultura de um ouvinte que não é a mesma a de um Surdo, a autora destaca que o estudante Surdo seja alfabetizado e letrado em LP, mas existe a necessidade de adquirir conhecimento em Libras, para que depois possa utilizar na comunicação entre as pessoas, sejam elas ouvintes ou Surdas. O estudante Surdo poderá ingressar numa escola do ensino regular ou especial com a finalidade de utilizar o bilinguismo, o qual poderá ajudá-lo a ter o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo parecido de acordo com a semelhança ao ser observado em crianças ouvintes.

Ao observar o resultado da atividade do E15A, a qual foi proposta da P5 sobre o Show das Águas, que havia sido realizada no Lago Igapó da cidade de Londrina, constata-se que o texto não foi produzido pelo próprio estudante Surdo e sim a cópia do convite escrito pela professora na lousa. A atividade, ilustrada na Figura 64, pode ser considerada como uma prática mecanizada, uma vez que, mesmo com o esforço da P5 que traduziu o texto em Libras, a fim de compreensão de todos os estudantes Surdos presentes na sala de aula. A partir do resultado da atividade, considera que seria mais interessante se fosse proposto textos que desafiassem os estudantes Surdos na produção de frases e de textos que possibilitassem uma produção mais autoral. Para ela, o letramento ajuda a promover e a desenvolver os processos mentais a para a compreensão na construção do dia-a-dia.

Figura 64 - Resultado da atividade do E15A



Fonte: E15A (2021, sem paginação)

Figura 65 - Transcrição dos textos da atividade do E15A

UNIMED LONDRINA
APRESENTA
SHOW DAS ÁGUAS
CONVITE

VEM MAIS UMA COMEMORAÇÃO DOS 50 ANOS DA UNIMED LONDRINA.
VOCÊ É NOSSO CONVIDADO ESPECIAL PARA O ESPETÁCULO SHOW DAS ÁGUAS QUE ACONTECERÁ DE 18 A 24/10 DAS 19:30 ÀS 22:00 H, NO LAGO 2. VENHA CELEBRAR ESTE MOMENTO ESPECIAL NO MAIOR CARTÃO POSTAL DA CIDADE.

CONVITE

RESPONDA
QUAIS OS DIAS DO SHOW DAS ÁGUAS?
RESPOSTA: 18
QUAL HORÁRIO DO SHOW DAS ÁGUAS?
RESPOSTA: 19:30 ATÉ 22:00
QUAL O LOCAL DO SHOW DAS ÁGUAS?
RESPOSTA: LONDRINA
QUEM FEZ O CONVITE PARA O SHOW DAS ÁGUAS?
RESPOSTA: UNIMED

Fonte: O próprio autor

4.2.15 Encontro 15: Sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental

No **décimo quinto encontro**, a atividade foi realizada no dia **22 de outubro de 2021**,

das 13h00min às 14h40min, na sala de 5º Ano do Ensino Fundamental. Estavam presentes os alunos E15A e E25A; E35A, E45A e E55A estavam ausentes. A P5 fez um desenho de um convite de aniversário no quadro. Explicou aos estudantes que a atividade proposta era que eles elaborassem um convite de aniversário. A interação entre a professora e os estudantes foi feita em Libras.

Para Silva (2019), as pesquisas de Fernandes (2003), Morais e Cruz (2017) e Muniz (2017), envolvem as práticas de letramento na educação de Surdos, a fim de trabalhar nas reflexões em letramento visual. Eles apontam como esse referencial visual tem sua importância no entendimento do conteúdo, visto que a Libras é uma língua visuo-espacial.

De acordo com Lebedeff (2010, p. 179), esta é a “área de estudo que lida com o que pode ser visto e como pode interpretar o que é visto”. Assim, o letramento visual precisa ser compreendido para os Surdos, “a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para ler uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias”.

Assim como em Vigotsky (1997), não basta ser Surdo para que possa ter essa visão aguçada, é preciso que sejam criados, construídos estímulos para que este se desenvolva. Assim construído o aprendizado, tanto na Libras como em seguida na LP. Silva (2019) enfatiza em seus textos a importância da relação às práticas pedagógicas visuais.

Com base em recursos didáticos visuais o ensino da LP mediada pela Libras é a metodologia importante para alfabetização de crianças Surdas. Na Figura 66, pode ser observado um exemplo importante desta prática.

Figura 66 - Sinal – “DENTRO”



Fonte: O próprio autor

A prática desta metodologia dependerá das atividades aplicadas ao estudante Surdo,

além disso, procurar ter a certeza de que houve compreensão.

Para Taveira (2014, p. 47), há “necessidade de uma prática pedagógica diferenciada que seja pertinente às exigências do movimento surdo”, no entanto, é importante compreender que as possibilidades para a melhoria de ensino para aprendizagem da LP como uma L2. Os Surdos são pessoas que aprendem melhor a partir da prática pedagógica visual.

A autora supracitada acrescenta que o uso constante da Libras para o ensino da LP e elementos visuais, havendo a contribuição para a aprendizagem do estudante Surdo, pois é nesse caminho que ele se beneficia com a imagem, portanto, considera a imagem como um veículo de valorização das peculiaridades da sua cultura.

De acordo com a autora, a imagem:

[...] pode ser signo inicial, indicador, ou seja, um índice; e há imagens com carga simbólica aproximada ao verbal. O que se pretende evidenciar, [...], são as elaborações mentais das mais simples às mais complexas permitidas pela dinâmica das aulas. A imagem e a língua podem representar o concreto, já o abstrato é alcançado de maneira indireta por imagens atreladas ao verbal, e nesse sentido a conjunção das imagens com a língua de sinais (L1) privilegia o acesso aos conceitos mais complexos (TAVEIRA, 2014, p. 200).

Nesse ponto de vista, ela corrobora sobre o que se constitui letramento visual e qual sua função:

1. Ler imagens do entorno (principalmente comerciais, do tipo identificar estabelecimentos pelas placas e marcas pelos logotipos);
2. Ler imagens nos livros ilustrados;
3. Usar imagens visuais como apoio de textos;
4. Ler sinais, símbolos, e figuras no ambiente escolar;
5. Criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas;
6. Usar figuras em texto de não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo curricular;
7. Usar figuras em texto de ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo;
8. Ler a página (espécie de reconhecimento de layout de texto e figuras) (TAVEIRA, 2014, p. 77).

Silva (2019) percebeu o aumento de elementos visuais inseridos no contexto social. Assim, acredita-se na importância de inserir o letramento visual no cenário educacional, possibilitando em contribuir com estratégias para a compreensão do estudante Surdo por meio das experiências visuais, correlacionando com propostas de práticas sociais de leitura e de escrita com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Aponta os autores Theisen, Leffa e Pinto (2014), os quais destacam que as práticas de letramento contribuem os aspectos que possam estabelecer a formação do estudante Surdo, como o social, o político, o econômico e o cultural.

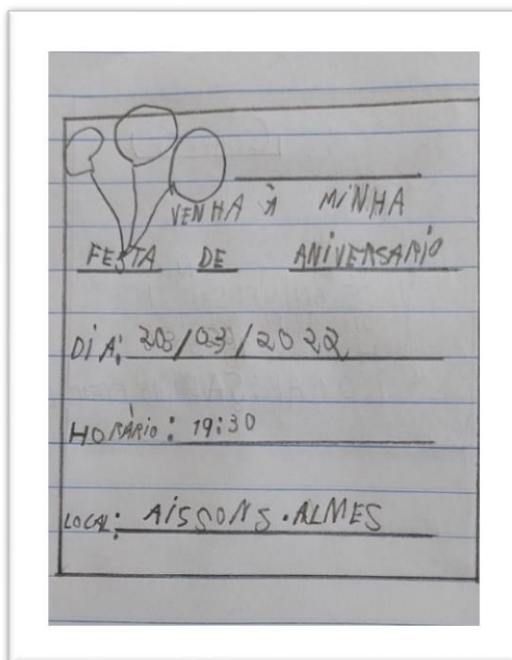
Nesse contexto, antes de usar imagens para o ensino e a aprendizagem, “devemos analisá-la e interpretá-la criticamente, caso contrário, poderá desviar a construção do sentido textual” (SILVA, 2019, p. 68). Sabem-se da importância de necessidade de incluir mais práticas imagéticas, pois estão explorando essas ações em contexto educacional com estudantes Surdos, contudo “a interpretação de uma imagem é um processo que pode ser considerado complexo, pois envolve a parte verbal e os aspectos visuais presentes no texto” (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 114).

Diante do exposto, ao observar o resultado das atividades dos alunos E15A e E25A, ilustradas nas Figuras 67 e 68, respectivamente, a atividade proposta pela P5 ocorreu da seguinte forma, inicialmente fez o desenho de convite de aniversário na lousa e depois sinalizou em Libras aos estudantes Surdos para que eles elaborassem o convite do próprio aniversário.

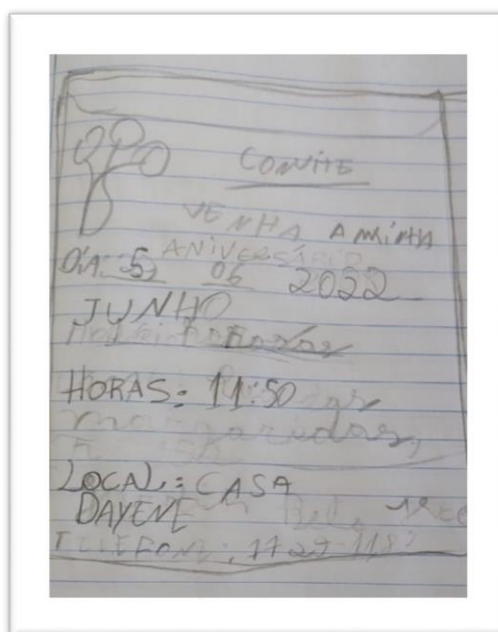
Como pode ser observado, o primeiro resultado de atividade de E15A ficou meio confuso, pois escreveu o seguinte: “VENHA A MINHA ANIVERSÁRIO”, faltou escrever “FESTA DE”; “DIA: 5/06/2022”, escreveu “JUNHO” que não era necessário; “HORAS: 11:50”; “LOCAL: CASA DAYENE”, o certo seria escrever o endereço completo da casa.

E o segundo resultado da atividade do E25A ficou mais claro: “VENHA À MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO”; “DIA: 20/03/2022”; “HORÁRIO: 19:30”; “LOCAL: AISSON.ALMES”, faltou colocar rua ou avenida no endereço do local.

Conforme diz Silva (2019), devemos analisar e interpretar o texto criticamente para que o mesmo não perca o sentido representativo.

Figura 67 - Resultado da atividade do E15A

Fonte: E15A (2021, sem paginação)

Figura 68 - Resultado da atividade do E25A

Fonte: E25A (2021, sem paginação)

4.3 Análise de dados

4.3.1 Exploração do material: Construção das unidades de contexto (UC) e de registro (UR)

As análises de dados foram realizadas a partir de unidades de contexto (UC) e de

unidades de registros (UR). O processo de análise e estruturação das unidades se deu por meio da articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos referentes às entrevistas semiestruturadas com os professores, as quais serão apresentadas e explicadas a seguir.

4.3.2 Entrevista com docentes de Língua Portuguesa para estudantes Surdos

Foram realizadas entrevistas como dispositivo de construção dos dados com quatro professoras ouvintes e uma professora Surda, que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para estudantes Surdos numa Instituição Especializada, na região norte do estado do Paraná.

O método de entrevista foi a escolha por ser considerado uma estratégia para a construção de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato em que acontece. Para Ludke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

No caso dessa pesquisa, a escolha foi a técnica de entrevista semiestruturada (Apêndice 5), seguindo um roteiro inicial com doze perguntas elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa. A entrevista aconteceu com quatro professoras ouvintes e uma professora Surda, as quais responderam às perguntas em Libras para que eu pudesse compreender nitidamente. Para elaboração da transcrição foi utilizado o “Sistema de notação em palavras”, proposto por Tânia Amara Felipe (2001), por ser mais acessível e de fácil compreensão. A autora citada destaca que “o sistema tem esse nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais” (FELIPE, 2001, p. 27).

Para garantir fidelidade dos dados, pois, eu mesmo fiz a tradução, além de possuir experiência visual e profissional, por ser Surdo, professor de Libras com proficiência nessa língua.

As análises de dados ocorreram a partir de unidades de contexto (UC) e de unidades de registros (UR). O processo de análise e estruturação das unidades se deu por meio da articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos referentes às ementas, entrevistas com as professoras, e que serão apresentadas e explicadas a seguir.

Para a análise das entrevistas com os professores foram utilizadas doze UC, correspondendo as unidades de 1 à 12.

A Unidade de Contexto 1 (UC1) – **A Realidade linguística do estudante Surdo** busca reunir respostas dos professores em relação à realidade linguística do estudante Surdo. Para essa UC surgiram cinco UR, descritas a seguir.

Quadro 9 - Unidades de registros para a UC1

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1.1 | Sociedade e família não contribuem comunicação com os Surdos. | Realidade difícil, sociedade e família não sabem da Libras. |
| 1.2 | Cada experiência de vida diferente. | Cada um tem realidade diferente, todos são diferentes. |
| 1.3 | Falta de apoio de acessibilidade bilíngue na inclusão. | Dificuldades de acessibilidade bilíngue na inclusão. |
| 1.4 | Recursos educacionais para o ensino. | Prioridade de conhecimento na linguística para o ensino ao estudante Surdo. |
| 1.5 | Estratégias para o ensino de Português. | Há muitas pesquisas sérias, mas falta publicação de livros didáticos. |

Fonte: O próprio autor

A Unidade de Contexto 2 (UC2) – **Comunicação em Libras, onde e como aprendeu** está relacionada ao conhecimento da Libras para a comunicação em Libras na formação de professores de Língua Portuguesa, bem como a capacitação e o aperfeiçoamento de sua comunicação em Libras com os estudantes surdos. Para essa UC surgiu apenas uma UR, conforme apresentada no quadro a seguir.

Quadro 10 - Unidades de registros para a UC2

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 2.1 | Aprender Libras/Comunicar-se com estudantes Surdos - Totalmente alcançado. | Comunica-se em Libras, aprendeu na Instituição. |

Fonte: O próprio autor

A terceira unidade de contexto – (UC3) está intitulada como **A utilização da Libras na sala de aula facilitadora ao ensino de aprendizagem do estudante Surdo**. Nessa unidade buscou identificar se o uso da Libras na sala de aula facilita o ensino e aprendizagem do estudante Surdo durante as aulas. Essa UC possibilitou o surgimento de apenas uma UR.

Quadro 11 - Unidades de registros para a UC3

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 | Preparo para ensinar estudantes Surdos. | Ao usar a Libras facilita o trabalho do professor para ensinar estudantes Surdos, respeitando sua língua e sua cultura visual. |

Fonte: O próprio autor

O entendimento do professor sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula corresponde a quarta unidade de contexto – UC4, cujo objetivo é desvendar as experiências dos professores sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula. Após a análise das respostas dos professores, percebemos que todos possuíam experiências sobre o bilinguismo. Para essa UC surgiu uma UR.

Quadro 12 - Unidades de registros para a UC4

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1 | Suficiente. | Consideram a Libras como primeira língua do estudante Surdo, a Língua Portuguesa como segunda língua. Sua função na sala de aula é o aprendizado nos conteúdos. |

Fonte: O próprio autor

Na Unidade de Contexto 5 (UC5) - **A realidade dessa instituição**, o professor possui conhecimento das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais em relação ao Surdo, tem o intuito de reunir as concepções dos professores quanto ao conhecimento das políticas públicas do município em relação ao Surdo. Para essa UC foram identificadas cinco UR relacionadas ao conhecimento ou não sobre políticas públicas municipais, estaduais e nacionais.

Quadro 13 - Unidades de registros para a UC5

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.1 | Movimento Surdo luta por direitos. | O professor considera que todo professor participa no movimento Surdo, luta por direitos dos Surdos e ouvintes para tornar-se uma sociedade justa e igualitária. |
| 5.2 | Apresentam conhecimento insuficiente sobre leis e decretos. | O professor considera que há falta de conhecimento sobre políticas públicas por parte dos professores. |
| 5.3 | Apresentam discussões sobre educação de Surdos. | O professor considera que conhece políticas públicas próprias à educação de Surdos. |
| 5.4 | Resposta incompleta ou não contempla a pergunta. | O professor não soube contemplar a pergunta. |
| 5.5 | Apresentam poucas discussões sobre políticas públicas. | O professor considera ter poucas informações sobre políticas públicas, procura pesquisar na internet e faz perguntas aos colegas e pedagogos da instituição. |

Fonte: O próprio autor

A Unidade de Contexto 6 (UC6) - **A realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos**, visão dos professores acerca do conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos na realidade da instituição. Para essa UC surgiram cinco UR, conforme o quadro a seguir.

Quadro 14 - Unidades de registros para a UC6

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.1 | Participação ativa. | O professor considera que participa sempre de cursos, estudos sobre Libras, procura pesquisas, leituras, debates sobre como aprender a fazer projetos junto ao movimento Surdo e professores Surdos, valorizando suas opiniões em primeiro lugar. |
| 6.2 | Informações insuficientes. | O professor considera que chegam informações próprias de ouvintes, ainda faltam informações próprias de Surdos, sente falta de informações para ajudá-los, considera informação insuficiente sobre os conteúdos. |
| 6.3 | Falta adaptação para melhorar metodologia de ensino. | O professor quando vê um resultado negativo, percebe-se que precisa melhorar, adaptar aos novos conteúdos, ensinar de novo aos Surdos, para conseguir ampliar conhecimentos claramente. |

| | | |
|-----|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.4 | Apresentam discussões sobre projeto pedagógico e metodologia. | O professor considera que a pedagoga promove as reuniões sobre organização do projeto pedagógico e metodologia, as quais realizam-se uma vez por mês, entende-se que utilizam mais sobre o desenvolvimento de ensino de Libras na instituição de Surdos. |
| 6.5 | Apresentam discussões satisfatórias. | O professor considera satisfatório em relação às informações sobre conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos. Sempre tem um movimento de profissionais que procuram estudos específicos e socialização desses conhecimentos. |

Fonte: O próprio autor

A realização, nesta instituição, em equipe de planejamento possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos, equivale a UC7 e tem por finalidade reunir as concepções dos professores em relação a realização em equipe de planejamento para focar na aprendizagem dos estudantes Surdos. Após a leitura das respostas, surgiram as cinco UR.

Quadro 15 - Unidades de registros para a UC7

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7.1 | Apresentam discussões sobre planejamento especial. | O professor considera que são discutidos um planejamento especial para os estudantes Surdos, e destacam a importância da opinião do profissional Surdo. |
| 7.2 | Adaptação de planejamentos. | O professor destaca que acontece uma adaptação dos planejamentos de alunos ouvintes para os planejamentos de estudantes Surdos. |
| 7.3 | Propostas voltadas para qualificar o ensino. | O professor considera que todas as propostas combinadas são organizadas nos estudos e políticas públicas voltadas à proposta de qualificar o ensino. |
| 7.4 | Dois planejamentos diferentes. | O professor considera que há dois planejamentos diferentes. |
| 7.5 | Melhoria na proposta. | O professor considera que possui certa preocupação no dia-a-dia em melhorar a proposta, com ações diretas e específicas aos estudantes Surdos. |

Fonte: O próprio autor

A Unidade de Contexto 8 (UC8), intitulada como: **A relação importante no uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula**, tem o intuito de agrupar as respostas dos professores quanto a conteúdo ou discussões que abordam o uso das TICs para as práticas em sala de aula. Para essa UC surgiram as duas UR.

Quadro 16 - Unidades de registros para a UC8

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8.1 | Recursos digitais como experiência visual do Surdo voltados para aprendizagem. | O professor considera importante a tecnologia no dia-a-dia, pois destaca a experiência visual e as situações de aprendizagem do estudante Surdo. |
| 8.2 | Estratégias metodológicas para fins de planejamentos e objetivos. | O professor considera importante sobre o uso da tecnologia, na instituição, que o estudante Surdo possa usar, pois possui estratégias metodológicas para reflexões que atendam o planejamento e seus objetivos. |

Fonte: O próprio autor

A nona UC (UC9) foi nomeada como **A relação importante da língua portuguesa na vida do estudante Surdo**. O objetivo dessa unidade é compilar as respostas dos professores quanto à língua portuguesa é importante para a vida do estudante Surdo. Essa UC possibilitou o surgimento de cinco UR.

Quadro 17 - Unidades de registros para a UC9

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|-----|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9.1 | Diminui a desigualdade social. | O professor considera importante o Português, língua oficial do país, mas entende que a sociedade não é bilíngue, pois o aprendizado do Português para o Surdo diminui a desigualdade social e facilita o acesso de seus direitos. |
| 9.2 | Favorece autonomia própria do Surdo. | O professor considera importante o Português para ouvintes e Surdos. O Surdo precisa saber ler o Português, possuir autonomia própria, não havendo a necessidade de depender do intérprete de Libras. |
| 9.3 | Favorece o alinhamento do Português e Libras. | O professor considera importante o Português para todos na vida. Precisam-se ter alinhamento sempre do Português e da Libras. |
| 9.4 | Favorece integração no meio social. | O professor considera importante o Português para se integrar no meio social. |
| 9.5 | Favorece o Surdo nas diversas modalidades. | O professor considera importante para o Surdo, o aprendizado do Português nas modalidades de leitura e escrita em todos pontos de vista: acadêmico, social, psicológico, econômico, etc. |

Fonte: O próprio autor

A Unidade de Contexto 10 (UC10) - **O plano de ensino é da instituição ou é do professor** busca contemplar as respostas dos professores quanto ao argumento sobre o plano de ensino é da instituição ou do professor? Para essa UC surgiram duas UR, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 18 - Unidades de registros para a UC10

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10.1 | Ambos. | Considera os dois juntos. |
| 10.2 | Plano de ensino é do professor. | O professor utiliza o Plano de Trabalho Docente (PTD), entrega para a coordenação a fim de análise e aprovação, começa o seu trabalho contínuo. |

Fonte: O próprio autor

A Unidade de Contexto 11 (UC11) – **O tipo de metodologia de ensino do professor para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo**, cujo objetivo é agrupar informações referentes as experiências dos professores com o tipo de metodologia de ensino da Língua Portuguesa aos estudantes Surdos. Para essa UC foram identificados quatro UR.

Quadro 19 - Unidades de registros para a UC11

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11.1 | Metodologia com proposta bilíngue. | O professor considera a metodologia com proposta bilíngue do Surdo, o ensino seja alinhado em Libras e Português, analisa a situação do estudante Surdo. |

| | | |
|------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11.2 | Metodologia de letramento. | O professor considera a metodologia de letramento, analisa a situação do estudante Surdo. |
| 11.3 | Metodologia e a experiência visual. | O professor considera a metodologia e a experiência visual, analisa a situação do estudante Surdo. |
| 11.4 | Metodologia com estratégia bilíngue dando ênfase aos aspectos visuais. | O professor considera as estratégias de ensino para o português, dando ênfase aos aspectos visuais, lembrando-se de que o conteúdo é trabalhado na L1 e na L2. |

Fonte: O próprio autor

A última Unidade de Contexto 12 (UC12) foi denominada de **A concordância sobre o método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança para melhoria**. O intuito dessa unidade é analisar a opinião dos professores sobre a concordância pelos mesmos no método de ensino proposto pela instituição e sugerem qual mudança para melhorar o mesmo? Devido a distinção das respostas, foram duas UR.

Quadro 20 - Unidades de registros para a UC12

| UR | Descrição | Explicação para os registros |
|------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12.1 | Método de ensino bilíngue. | O professor concorda com a metodologia de ensino bilíngue, mas ainda falta incluir mais professores Surdos na instituição. |
| 12.2 | Apresentam discussões sobre adaptações para qualificação de ensino. | O professor concorda com a proposta de ensino bilíngue, sempre discutem em grupo, em relação ao desenvolvimento do trabalho na instituição. |

Fonte: O próprio autor

4.4 Entrevista com os professores

A entrevista contou com a participação voluntária de cinco professores, sendo quatro ouvintes e um Surdo, todos com experiência no ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, na Instituição Especializada, na região norte do estado do Paraná. Os cinco professores são do sexo feminino, com idades entre 38 e 55 anos e suas formações variam entre as áreas de Pedagogia, Letras Libras, História, Matemática e os demais cursos que são de especialização e de mestrado.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi apresentado na forma escrita e discutido em Libras com os professores. Como pesquisador Surdo que possui fluência em Libras, realizei as entrevistas semiestruturadas individuais com os participantes, com cerca de uma hora e meia de duração, com gravação em vídeo, posteriormente as mesmas foram traduzidas e transcritas da Libras para a modalidade escrita/textual da Língua Portuguesa e revisadas por mim.

Como já havia iniciado a entrevista, havia solicitado dados pessoais gerais dos professores, formação profissional e tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

I, com o objetivo de introduzir questões referentes à disciplina de Língua Portuguesa e suas percepções quanto à formação docente dos licenciados. A entrevista contou com um total de doze perguntas para os participantes, sendo que o primeiro questionamento foi em relação à realidade linguística do estudante Surdo.

Na UC1 – Realidade linguística do estudante surdo, a qual estava relacionada com a questão 1- Qual a sua opinião sobre a realidade linguística do estudante surdo? Os resultados da categorização estão apresentados no Quadro 21 a seguir.

Quadro 21 - Unidade de contexto 1 (UC1) – Realidade linguística, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1 Sociedade e família não contribuem comunicação com os Surdos. | 01 registro De acordo com minha experiência, a linguística do estudante Surdo é difícil, a sociedade e a família não sabem da Libras (P1, 2022). |
| 1.2 Cada experiência de vida diferente. | 01 registro Exponho a minha opinião, cada um dos estudantes Surdos tem realidade linguística diferente, experiência de vida diferente, família diferente, todos são diferentes (P2, 2022). |
| 1.3 Falta de apoio de acessibilidade bilíngue na inclusão. | 01 registro Eu vejo hoje como uma dificuldade linguística para os Surdos porque não são todos os Surdos que possuem acessibilidade bilíngue (P3, 2022). |
| 1.4 Recursos educacionais para o ensino. | 01 registro Exponho a minha opinião, usar a prioridade por meio da linguística entre a linguagem e a língua de sinais (P4, 2022). |
| 1.5 Estratégias para o ensino de Português. | 01 registro Têm muitas pesquisas sérias na área da surdez, existem bons estudos que falam sobre bilinguismo (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar a percepção dos professores quanto à realidade linguística do estudante Surdo e, por isso, os mesmos foram questionados o que eles acham da realidade linguística difícil do estudante Surdo para o seu preparo no ambiente social. As respostas estiveram relacionadas à sociedade e família, os quais não contribuem para a comunicação com os Surdos (UR1.1), experiências de vida diferentes (UR1.2), falta de apoio de acessibilidade bilíngue na inclusão (UR1.3), uso de recursos educacionais para o ensino (UR1.4) e estratégias para o ensino de Português (UR1.5).

O professor P1 considera que a realidade linguística do estudante Surdo é difícil, pois a família e a sociedade não possuem o conhecimento de Libras a fim de poderem comunicar-se com o mesmo, resultando na desigualdade entre Surdos e ouvintes. O professor P2 considera diferente a realidade linguística do estudante Surdo porque a experiência de vida é diferente, as famílias são diferentes, todos são diferentes.

De acordo com minha experiência, a linguística do estudante Surdo é difícil, a sociedade não sabe da Libras, a família não sabe da Libras, nem da língua bilíngue. A sociedade também é difícil, difícil é administrar a família pobre, pois não tem contato com a cultura e a Língua Portuguesa. É difícil porque existe desigualdade entre ouvintes e Surdos. A criança ouvinte desde quando era bebê, já ouvia as falas da mãe, desde já o bebê aprende a ouvir conforme as falas da mãe, quando ele cresce, ingressa à escola, já sabe das coisas simplesmente e o Surdo não, é difícil porque o Surdo começa aprender a Libras a partir da escola, encontrando dificuldades, existe desigualdade entre ouvintes e Surdos, Surdos para baixo e ouvintes para cima (P1, 2022).

Exponho a minha opinião, cada um dos estudantes Surdos tem realidade linguística diferente, experiência de vida diferente, família diferente, cada um não é igual, todos são diferentes (P2, 2022).

Os professores P3, P4 e P5 responderam considerando também difícil a realidade linguística do estudante Surdo, sendo assim o professor P3 argumenta que não são todos que possuem acessibilidade bilíngue na inclusão em uma instituição do ensino regular, portanto, essa instituição estadual especial para Surdos possui acessibilidade bilíngue, recursos educacionais e estratégias para o ensino de Português para os estudantes Surdos. Segundo eles, assim é possível proporcionar reflexões sobre realidade linguística do estudante Surdo.

Eu vejo hoje como uma dificuldade linguística para os Surdos porque não são todos os Surdos que têm acessibilidade bilíngue. Aqui na instituição, procura buscar a acessibilidade como a primeira língua que é a Libras e a segunda língua o Português na modalidade escrita, mas a gente vê estudantes Surdos na inclusão, não têm acessibilidade, não têm o respeito à língua, tem o intérprete de Libras só não tem assim o contato direto junto o professor, vejo como prejuízo de verdade para aquisição da língua (P3, 2022).

O professor precisa conhecer e entender quais recursos educacionais para ensinar, por meio da Libras, para o estudante Surdo, por sua vez recebe aquisição da linguagem. Exponho a minha opinião, usar a prioridade por meio da linguística em relação à aquisição da linguagem e da língua de sinais por parte do estudante Surdo (P4, 2022).

Tem muitas pesquisas sérias na área da surdez, existem bons estudos que falam sobre bilinguismo, apresentam estratégias no ensino de Português para Surdos, mas ainda falta publicação de livros didáticos específicos para estudantes Surdos (P5, 2022).

O professor P3 diz que estudantes Surdos inclusos em uma escola do ensino regular comum são prejudicados por não terem acessibilidade linguística ou bilíngue, por este motivo há um choque de realidade linguística, a qual havia sido problematizada no meio social.

O professor P4 argumenta que a criança Surda chega na escola sem saber usar a comunicação ou a língua, pois os pais que são ouvintes não souberam lidar com essa criança

Surda para aprimorar o desenvolvimento da língua de sinais, portanto, cita a importância da aquisição pela mesma para a criança Surda.

O professor P5 argumenta que existem pesquisas sérias que são referências sobre estratégias no ensino de Português, mas ainda falta a publicação de livros didáticos específicos para estudantes Surdos.

De acordo com os argumentos dos professores sobre o questionamento da realidade linguística do estudante Surdo por ser difícil, diferente e haver a desigualdade entre Surdos e ouvintes, é fundamental complementar o entendimento desses argumentos.

Segundo Melo (2021), a difusão da língua de sinais e a consciência dos profissionais de todas as áreas, é necessário e fator crucial do Surdo na sociedade, ou seja, saber dialogar em Libras. Compreende-se também que a Libras é uma língua com particularidades históricas e linguísticas, a qual necessita de um tempo considerável para que haja uma aprendizagem efetiva. Porém, o professor não estará apto a receber a criança Surda, porque recebeu apenas receber algumas aulas de Libras na licenciatura.

A autora supracitada corrobora que a falta de domínio da Libras deixa os professores desorientados, pois estes não sabem interagir, nem conseguem comunicar-se com as crianças Surdas. Os docentes precisam de conscientização sobre a importância da língua no desenvolvimento do ser humano, além de conhecer o desenvolvimento linguístico dos Surdos, pois esta língua poderá proporcionar a interação com o outro, por isso, o autor cita a importância da interação da criança Surda com a comunidade escolar. Contudo, para isso acontecer, deve existir formação continuada para todos servidores, professores e coordenadores.

A Libras ainda não se tornou uma disciplina obrigatória da grade curricular da educação básica, por isso acontece essa dificuldade de interação entre a criança Surda e a comunidade escolar. A escola não possui a função somente de alfabetizar as crianças, ela também exerce uma função social extremamente importante, em relação à aprendizagem do ler e do escrever, além de abrir os horizontes de possibilidades de interações com outros distantes no tempo e no espaço (GERALD, 2011). A socialização também é de responsabilidade escolar, uma vez que possibilita essa questão para refletir no desenvolvimento do educando.

Melo (2021) salienta que as dificuldades dos Surdos acontecem porque as línguas orais são as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, mas no caso do Surdo, não há possibilidade de adquiri-las de forma espontânea. A linguagem é considerada como núcleo do problema em que se encontram em todas as particularidades do desenvolvimento da criança Surda. Portanto, será preciso destacar que o Surdo, antes de ter dificuldade, apresenta dificuldades de aquisição da língua. Acontece nesse momento a concepção do bilinguismo.

De acordo com Skliar (1997, p. 145), a respeito da abordagem sobre bilinguismo, “a experiência prévia com uma língua contribui aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico da linguagem”.

Para o autor, a adoção do bilinguismo é compatível com a concepção sócioantropológica de sujeito Surdo e da surdez. Por sua vez, esta concepção aceita que os Surdos são uma comunidade linguística minoritária que utiliza e compartilha a língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios.

Melo (2021) destaca que o direito à uma educação escolar para todos trouxe consigo transformações significativas nas instituições escolares, assim como na proposta de educação de Surdos, a qual tem o bilinguismo considerada como uma abordagem educacional. Nós nascemos em um mundo de linguagem, interagimos com o outro sob o domínio de uma língua, pois convivemos corporeamente e mentalmente com os outros e assim a língua acaba influenciado na relação com o outro. No caso dos Surdos, tanto na comunicação em Libras, como na aprendizagem do português na modalidade escrita.

Com a proposta bilíngue, a qual tem sido a abordagem usada atualmente, pois ela dá voz à língua natural dos Surdos, considerada também como ênfase a supremacia do português, sendo necessário para o estudante Surdo aprender o português na modalidade escrita. A problemática do bilinguismo está no não conhecimento da Libras pela comunidade escolar, a qual precisava ser observada sob os mais diversos ângulos em prol de proporcionar a tão sonhada escola inclusiva que possa objetivar a perspectiva bilíngue.

A **UC2 - Comunicação em Libras, onde e como aprendeu**, está relacionada à segunda questão da entrevista que faz referência ao professor saber comunicar-se em Libras. Se sim, onde e como aprendeu? Conhecer o docente de Língua Portuguesa, bem como o seu papel frente à Instituição Especializada faz-se importante em uma área de formação de professores experientes ou não na Instituição Especializada com proposta bilíngue. Por isso, o objetivo desta unidade de contexto foi identificar as considerações dos professores em relação à comunicação em Libras, onde e como aprendeu? Os resultados da categorização estão apresentados no Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 - Unidade de contexto 2 (UC2) – Comunicação em Libras, onde e como aprendeu, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1 Aprender Libras/Comunicar-se com estudantes Surdos – Aprender com eficácia. | <p>05 registros</p> <p>Sei da Libras, mas parece que ainda preciso aprofundar, comecei usar a Libras aqui na instituição naturalmente, mas percebo que tenho alguns erros (P1, 2022).</p> |

Fonte: O próprio autor

A UC2 buscou identificar os comentários dos professores que são parecidos em relação ao saber comunicar-se em Libras, e/ou que fizeram algum curso para aperfeiçoar-se na comunicação em Libras. As respostas foram relacionadas ao aprender Libras/comunicar-se com estudantes Surdos – aprender com eficácia (UR2.1).

Enquanto isso, a fala do professor P1 chama atenção porque referem-se a aprender a Libras no curso feito pelo professor Surdo, para poder trabalhar melhor com o estudante Surdo na sala de aula; o professor P2 se interessou em trabalhar na instituição de Surdos e por isso foi fazer o curso de Libras; o professor P3 já sabe bem comunicar-se em Libras e fez diversos cursos; o professor P4 é Surdo e desde pequeno estudou nessa instituição, possui fluência em Libras e escolheu ser professor para trabalhar na mesma; e o professor P5 também sabe comunicar-se em Libras.

Sei da Libras, mas parece que ainda preciso aprofundar, comecei usar a Libras aqui na instituição naturalmente, mas percebo que tenho alguns erros, precisando da importância passar por processo de ensino de Libras feito e próprio por professor Surdo, por causa de foco para trabalhar com o estudante Surdo. Pois, percebo a falta de prática própria das disciplinas, o correto seria a presença de dois professores de História, sendo o primeiro ouvinte e o outro Surdo, acontecendo a interação aos estudantes Surdos no seu desenvolvimento de aprendizagem melhor, depois serão aptos para fazer o curso de Libras com os professores Roberto e Cleusa, mas a prática e o contato são muito importantes (P1, 2022).

Penso que sei comunicar um pouco em Libras, ainda não aprofundado, mais ou menos, quero aprofundar, no futuro continuo nos estudos. No passado, mais ou menos 23 anos atrás, meu interesse foi trabalhar aqui na instituição, para ensinar aos estudantes Surdos. Comecei fazer o curso de Libras, com o professor Roberto, que foi o meu primeiro professor, com o passar do tempo, continuo nos estudos, fazendo alguns cursos diferentes (P2, 2022).

Sim, em Libras perfeitamente, já faz tempo, comecei na APASI junto à CAESMI, na cidade de Ibiporã/PR. Depois fiz o curso de Pós-graduação em relação ao ensino bilíngue: Libras e Língua Portuguesa, na cidade de Apucarana/PR, juntamente com o professor Roberto. Fiz mais uma graduação em Licenciatura em Letras e Libras na cidade de Maringá/PR. Depois fiz o curso de Mestrado também relacionado ao ensino de Libras e Língua Portuguesa, juntamente usado em tecnologia. Comecei fazer o curso de bacharelado em Letras e Libras, estou quase me formando. Desde já comecei a fazer o curso

de medicina veterinária, pois percebi que falta acessibilidade aqui na cidade de Londrina (P3, 2022).

Claro, comunico em Libras, sou professora Surda, alguns pedagogos e diretora da instituição também sabem falar em Libras. Eu aprendi a Libras faz tempo, desde pequena aqui na instituição. Frequentemente participo na comunidade Surda, aprendi com eles também em Libras fluentemente. Aqui na instituição, atuo como professora Surda, uso a Libras simples, no básico para ensinar palavras destinadas à aprendizagem dos estudantes Surdos (P4, 2022).

Sim, eu sei comunicar em Libras. Meu primeiro professor foi o Roberto no ano de 1996. Fiz exame de proficiência em Libras, promovido pela SEED, recebi o certificado no ano de 2007. O foco e dedicação da comunidade Surda é muito importante (P5, 2022).

Complementa-se os relatos de acordo com as autoras Santos e Pereira (2019), as quais confirmam que foi a partir do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) que o governo havia planejado metas e objetivos a serem desenvolvidos, no intuito de formar professores designados para atender alunos especiais. Anos depois, foram eliminadas as habilitações específicas ligadas à Pedagogia. Então, surgiram novas políticas designadas em função da luta perpassadas por comunidades Surdas, as quais buscavam garantir seus direitos.

Segundo Santos e Pereira (2019), a formação do professor é um processo muito importante a fim de direcionar com competência todo o processo de ensino, pois é por meio deste que é possível adquirir conhecimento pedagógico, organizado, propositado, além de preparação teórica científico e técnicas, os quais possibilitarão atingir seus objetivos. Seguem as sugestões dos autores que:

Para a direção do ensino e da aprendizagem é necessário que o professor domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares; expresse com clareza as ideias, fale de modo acessível para que os alunos entendam; faça com que os alunos pensem por si mesmos e tirem suas conclusões para responder perguntas ou solucionar problemas; conheça as possibilidades intelectuais dos alunos, as suas experiências de vida e o seu nível de conhecimento, instigue o interesse pelo estudo e faça com que o aluno perceba a importância da escola para a participação democrática na vida profissional, política e cultural. (ARANTES; PIRES, 2012, p. 115).

Para Santos e Pereira (2019), pode-se perceber que o professor, por ser uma figura essencial no processo de aprendizagem do aluno, esteja preparado na área de didática a fim de atender a demanda do aluno, por ser ele a ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante o professor trabalhar de acordo com sua formação pedagógica, ou melhor, buscar a cada dia aperfeiçoamento conforme a demanda de atuação profissional.

Quando se trata do ensino de Libras no processo de educação bilíngue, de acordo com

Quadros e Schmiedt (2006, p. 19), “[...] a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais”.

Santos e Pereira (2019) destacam sobre a importância de qualificar o profissional do professor, ou seja, é preciso que o docente compreenda a Língua de Sinais como língua viso-espacial, onde as mãos são as articuladoras primárias, sendo assim a face e o movimento do corpo são funções que desempenham o papel de um conjunto de peças fundamentais para a Língua de Sinais.

Seria interessante ressaltar a responsabilidade do professor, que é contribuir por meio de sua atuação com a Língua de Sinais. Essa língua possui um grande significado no âmbito acadêmico e social do indivíduo, por isso deve ter trabalhado diariamente com os estudantes Surdos, a fim de promover o estímulo de sua língua natural a ponto de efetivar a comunicação entre professor e estudante Surdo, sob o processo de concepção ao indivíduo como pessoa, com capacidade de se desenvolver como os demais, situando-o como cidadão, segundo Quadros (2008, p. 12):

No caso específico da Língua Brasileira de Sinais, há um reconhecimento legal traduzido por meio da Lei nº 10.436/2002, comumente referida como a Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Essa legislação apresenta não somente a lei, mas um planejamento linguístico para que essa língua seja reconhecida e difundida no país. Nesse planejamento está prevista a inclusão da Língua Brasileira de Sinais em diferentes espaços da sociedade. A área da Educação passa a ter responsabilidade em garantir a educação bilíngue para os surdos brasileiros, ou seja, na Língua Brasileira de Sinais, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos. Ao mesmo tempo, determina a inclusão da Libras como disciplina nos currículos de todos os cursos de licenciatura e no de fonoaudiologia. Sugere, também, que as escolas públicas passem a oferecer Libras no contexto escolar. Além disso, o Decreto dedica um capítulo à formação dos profissionais que irão trabalhar com a Libras. Propõe ainda a criação dos seguintes cursos: letras em Libras, pedagogia bilíngue, formação de intérpretes de Libras e do curso de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Além da educação, essa legislação regula os direitos dos surdos brasileiros de terem acesso às informações e de atendimento público em Libras. Portanto, são vários desdobramentos desencadeados a partir da Lei de Libras, enquanto política linguística que vem fortalecer esta comunidade linguística brasileira. Embora ainda tenhamos uma política maior que legitima o português como “a” língua brasileira, submetendo as demais línguas a um status de menos-valia; há uma legislação que favorece o empoderamento da Língua Brasileira de Sinais.

Para Santos e Pereira (2019), é recomendado situar o valor que a capacitação em Libras promove com o professor, que poderá ter a capacidade de criar metodologias apropriadas ao

ensino de estudantes Surdos, levando em conta não somente a diferença linguística, como a diferença cultural entre ouvintes e Surdos no mesmo ambiente educacional.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Geraldi (1993; 1996) destaca que ele deve se centrar em três práticas: na leitura de textos; na produção de textos; e na análise linguística. O autor propõe que tais práticas não sejam tomadas como atividades estanques, mas, se interliguem na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante.

Segundo Santos e Pereira (2019), torna-se cada vez mais indispensável que os profissionais da educação busquem aprender, conhecer e utilizar a Libras no contexto da educação, sendo assim, façam presente a comunicação nas mais diferentes esferas, com objetivo de promover a verdadeira inclusão de todos os estudantes. A escola, considerada como um elemento crucial e significativo para o bom desenvolvimento social do indivíduo, cria a necessidade de uma boa comunicação entre os envolvidos neste processo de formação.

Para Geraldi (1993; 1996), o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do estudante e, para isso, ele recomenda que o professor:

- Parta da produção do estudante;
- Baseie-se na leitura dos textos produzidos pelos estudantes;
- Selecione, para cada aula, apenas um problema;
- Retome o texto produzido pelo estudante para reescrevê-lo sob o aspecto tomado como tema da aula;
- Use como material as produções dos estudantes, um caderno para anotações, dicionários e gramáticas;
- Proponha atividades em pequenos ou em grandes grupos;
- Fundamente a prática de análise linguística no princípio: partir do erro para a autocorreção e não na correção dos erros.

A Unidade de Contexto 3 (UC3) – A utilização da Libras na sala de aula facilitadora ao ensino e aprendizagem do estudante Surdo busca reunir respostas dos professores em relação à terceira questão, que solicita a opinião de cada um sobre a utilização da Libras na sala de aula facilitando o ensino e aprendizagem do estudante Surdo. Os resultados estão apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 - Unidade de contexto 3 (UC3) – A utilização da Libras na sala de aula facilitadora ao ensino e aprendizagem do estudante Surdo, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 Preparo para ensinar estudantes Surdos. | <p>05 registros</p> <p>O estudante Surdo considera a Libras como primeira língua materna, todos os professores precisam ensinar em Libras porque facilita no dia-a-dia na instituição, percebe-se que o contato com o estudante Surdo desenvolve melhor, por ser a Libras que é língua natural, também somam palavras próprias de História, Geografia e Matemática (P1, 2022).</p> |

Fonte: O próprio autor

Todos os cinco responderam que contemplam discussões sobre o uso da Libras na sala de aula, sendo que esta facilita o ensino e aprendizagem. As respostas estão relacionadas ao preparo para ensinar os estudantes Surdos (UR3.1). O professor P1 destaca que o estudante Surdo desenvolve melhor o seu ritmo de aprendizagem na sala de aula onde o professor está preparado para ensinar aos estudantes Surdos porque sabe se comunicar em Libras.

O estudante Surdo considera a Libras como primeira língua materna, todos os professores precisam ensinar em Libras porque facilita no dia-a-dia na instituição, percebe-se que o contato com o estudante Surdo desenvolve melhor, por ser a Libras que é língua natural, também somam palavras próprias de História, Geografia e Matemática. Mais fácil se tiver o sinal contextualizado na língua própria da disciplina durante o processo. Como acontece com o estudante ouvinte, o professor quando entra na sala de aula, vai falar “olha, hoje vamos aprender História no passado”. É importante para todos os estudantes surdos sobre aprender todos os conteúdos em Libras, como diz a lei e direitos deles (P1, 2022).

Os outros professores P2, P3, P4 e P5 também destacam que o uso da Libras facilita o ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, porém, estes mesmos terão que atribuir suas tarefas, tais como acompanhar leituras, estudos, esforços e entre outras coisas importantes.

Contudo, utilizam a experiência visual para aprender o Português por meio da Libras, além de memorizarem as palavras escritas na lousa, fazerem sinal e depois soletrarem-na e, por último, expressarem o seu argumento que seria impossível trabalhar na sala de aula sem o uso da Libras.

Lógico que sim, a Libras é importante. Não é só a Libras, principalmente, as diferentes influências, conhecimentos, experiências que fazem parte do seu desenvolvimento. A Libras é importante, mas não salva a todos os estudantes Surdos, porém, terão que acompanhar leituras, estudos, esforços e outras coisas que também são importantes (P2, 2022).

Acredito que sim porque a Libras é considerada como a primeira língua, precisamos ter a base na educação de Surdos, torna-se mais fácil visualizar os sinais da Libras, aprende-se com mais calma. Quando ensina somente o

português, o estudante Surdo que não se tem conhecimentos, é mais difícil. Visualizar por meio dos sinais da Libras perfeitamente, assim o estudante Surdo aprende melhor (P3, 2022).

Antes de dispor a Lei nº 10.436/2002, não se utilizavam a Libras na instituição de Surdos, o professor utilizava palavras para o trabalho de memorização dos estudantes Surdos. Depois que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, começou a utilizar a Libras por ser a língua natural no ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, por exemplo, o significado da palavra GATO na lousa, faz o sinal dele, depois a soletração de G-A-T-O, que é a palavra própria do português (P4, 2002).

Sim, facilita o ensino e aprendizagem para estudantes Surdos, é impossível trabalhar na sala de aula sem o uso da Libras (P5, 2022).

Percebe-se que todos os professores consideram fundamental que os estudantes Surdos conheçam melhor os conteúdos adequados e sua compreensão de mundo por meio do uso de comunicação em Libras, a partir do canal visual, de forma a suprir suas necessidades e especificidades em seu processo de aprendizagem, em uma perspectiva bilíngue e de escola especial para Surdos.

Na Instituição Especializada o discurso predominante fundamenta-se em saberes clínicos, e a surdez é concebida sob o estigma da deficiência. De acordo com as palavras de Sá (1998, p. 189), uma escola especial comum “[...] junta todos os surdos, todos os ‘deficientes auditivos’ para ‘normalizá-los’”. Já a escola, ou classe específica para Surdos, parte de uma perspectiva linguística e sociocultural, isto é, uma escola ou classe “[...] igual a qualquer outra, mas que usa sua língua, que reflete sua condição de diferente” (SÁ, 1998, p. 189).

Uma escola ou classe em que a língua de sinais é a língua de instrução e interação, considerada a primeira língua (L1) do Surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua (L2), pauta suas práticas pedagógicas no signo visual e a cultura Surda se faz presente no currículo, que privilegia a presença de professores Surdos e professores ouvintes bilíngues, entre outros.

A UC4 - O entendimento do professor sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula, a questão 4- O que você entende sobre o bilinguismo? Qual a função do bilinguismo na sala de aula? buscou identificar como os professores entendem o bilinguismo e qual a sua função. Os resultados estão apresentados no Quadro 24.

Quadro 24 - Unidade de contexto 4 (UC4) – O entendimento do professor sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1 Suficiente. | <p>05 registros</p> <p>No processo bilíngue, faz a ligação de duas línguas na sala de aula, a primeira língua que é a Libras (L1) e a segunda língua é a Língua Portuguesa (L2), esta é a língua oficial do país (P1, 2022).</p> |

Fonte: O próprio autor

Na UC4, todos os cinco professores expressaram argumentos semelhantes sobre o que se entende por bilinguismo e sua função. A unidade de registro está relacionada como suficiente (UR4.1), sendo assim, o professor P1 exemplifica o conceito do bilinguismo, inclusive a sua função na sala de aula com o estudante Surdo, citando a importância de professores que não só saibam Libras, mas que todos os funcionários também aprendam esta língua, a fim de se comunicarem com os estudantes Surdos.

No processo bilíngue, faz a ligação de duas línguas na sala de aula, a primeira língua que é a Libras (L1) e a segunda língua é a Língua Portuguesa (L2), esta é a língua oficial do país. A primeira língua é importante por ser língua materna, ajuda a criança Surda para fazer ligação na sua mente sobre o que vai falar sobre a vida, por exemplo, seguro o papel, faço o sinal do papel, faço soletração de P-A-P-E-L, a imagem do papel foi gravada na mente da criança Surda, inclusive a imagem de árvore que também foi gravada na mente pela mesma, então sabe-se que o significado e o significante do papel, este traz referências sobre escrever o livro, o papel higiênico que está no banheiro, à fábrica de papel, fazendo ligação com essas duas palavras que são importantes, por isso também está errado por não ter esse processo bilíngue de verdade porque toda escola precisa de Libras, não só de professores e sim a faxineira, a secretária, todas as pessoas envolvidas na instituição precisam saber e aprender sobre o básico da Libras, para depois aprender o Português na sala de aula, inclusive aprender sobre os conteúdos próprios de Geografia, História e Matemática. Precisam aprender a Libras com aprofundamento, com os sinais, os classificadores e toda a gramática da Libras (P1, 2022).

O professor P2 também exemplificou sobre a função do bilinguismo, mas citou a importância de um estudante Surdo que entrou na instituição sem saber esta língua. Posteriormente, o professor o comparou com outro estudante que sabia Libras e como isto o influenciou até mesmo na compreensão do conflito entre Ucrânia e Rússia.

No entanto, discordo da fala do professor P2, o qual considerou que o mesmo que não tinha língua. Contudo, o estudante em questão fez gestos e possui expressões faciais e corporais, manifestando que está apertado, segurando a bexiga cheia, logo, isso mostra-se como uma manifestação linguística, ainda que não tenha conhecimento da Libras.

De acordo com Damázio (2007), as crianças Surdas se deparam com mais um desafio que é o de criar alguma forma de linguagem e procuram manifestar uma maneira de gesticulação

manual, mesmo quando não têm contato com a língua de sinais.

Que eu saiba sobre o bilinguismo do Surdo, por sua vez é diferente do bilinguismo do ouvinte, sendo assim usa a oralidade em duas línguas, o bilinguismo do Surdo sendo a sua primeira língua que é a Libras, interage para aprender a discutir sobre conceitos e conteúdos, memorizando em Libras, depois a segunda língua (L2) que é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo opção no uso da oralidade. No passado, tinha oralismo obrigatório, atualmente não está sendo obrigatório, pois, houve mudança, o Surdo pode escolher querendo ou não aprender a oralidade, vai fazer terapia com a fonoaudióloga para aprender a falar. Aqui na instituição, o ensino foca aos conteúdos. A função do bilinguismo é a base, por exemplo, o Surdo não tem língua, não sabe da Libras, não aprendeu a Língua Portuguesa, nem a História, não aprendeu nada. Por exemplo, aqui na instituição tem um estudante Surdo que não tem conhecimento da Libras, ele quer ir ao banheiro, não sabe fazer o sinal de “BANHEIRO”, faz gestos e expressões faciais e corporais manifestando que está apertado, segurando a bexiga cheia, como interagir com isso? O mesmo não sabe explicar sobre a vida, sobre o que aconteceu no sábado e domingo, em casa, o cachorro e os demais. Não sabe contar sobre nada e o seu desenvolvimento é tardio na aprendizagem, começou a aprender a usar a Libras, mas não usa o sinal do “BANHEIRO”, ao invés disso, faz o sinal de “AMARELO” e de “ESPARRAMAR”. Precisamos ter paciência, ajudando-o na construção do seu desenvolvimento, com isso é demorado. Se ele tivesse aprendido a Libras antecipadamente, já teria o seu desenvolvimento normal, comparando com o outro estudante Surdo que já tem o conhecimento da Libras, tem o seu desenvolvimento normal, já sabe discutir, já me perguntou por que aconteceu a guerra entre Ucrânia e Rússia? O mesmo tem a sua interação aprofundada, o primeiro que não sabe da Libras, sente um vazio na sua cabeça porque não se tem comunicação na sua casa e a sua família. Comuniquei a ele para pedir à sua família a fim de fazer o curso de Libras para aprender, o curso é gratuito aqui na instituição, mas a mãe dele já havia me comunicado que não vai precisar porque sabe que ele fala, percebe-se que ele entende bem, mesmo assim fico triste com a reação dela, mas com paciência vou acompanhando o seu desenvolvimento lerdo (P2, 2022).

Na concepção de Perri (2013), o bilinguismo é concebido como sendo a capacidade do indivíduo de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, duas línguas.

De fato, o bilinguismo ou, como mais recentemente denominado, o multilinguismo, é cada vez mais comum e a nossa tomada de consciência sobre o fato de que a habilidade de usar duas ou mais línguas além de nossa língua materna parece ser a regra, e não a exceção, se deve, entre outros fatores, à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes.

Segundo o pesquisador François Grosjean, o bilinguismo está presente em todos os países, classes sociais e grupos etários, sendo um fenômeno antigo na história da comunicação verbal entre os seres humanos: é pouco provável que os diferentes grupos linguísticos tenham

se mantido isolados e o contato linguístico, dessa maneira, contribuiu para que alguma forma de bilinguismo, e mesmo de multilinguismo, tenha sempre existido através dos tempos (GROSJEAN, 1982).

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os estudantes Surdos, como para os estudantes 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.

Desta forma, os estudantes Surdos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os mesmos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

No espaço escolar, o processo de aquisição da linguagem é realizado gradualmente, constituindo-se como a base simbólica essencial para a criança se desenvolver, visando à promoção da construção de conhecimentos. Dessa forma, tanto a linguagem, quanto a língua são pilares centrais em qualquer contexto educacional (LACERDA *et al.*, 2013).

Além disso, destacamos a importância do argumento de Svartholm (2014), que afirma que propiciar um ambiente comunicativo e interativo é fundamental para a aprendizagem de qualquer criança. O desenvolvimento linguístico e cognitivo perpassam pelo uso e domínio de uma língua. A autora destaca que existe proporcionalidade entre o crescimento e a necessidade de uma língua eficaz que abranja funções mais complexas e avançadas, proporcionando argumentações, abstrações e generalizações.

Outro aspecto importante que permeia a educação de forma geral é apontado por Haddad (2013), o qual afirma que os professores, pais e estudantes, raramente possuem vez para opinar. A voz de quem, efetivamente, está no ambiente escolar é pouco valorizada nas diversas esferas que compõem a educação. Nesse sentido, também é importante refletirmos qual autonomia dos professores e quais os recursos que possuem para propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem. A subordinação política, pedagógica e administrativa que os professores e as escolas enfrentam exigem atenção, pois restringem e inibem novas formas de atuação.

Vale ressaltar que os autores Capovilla, Raphael e Maurício (2012) apresentam a seguinte problematização: mas o que almeja o bilinguismo? Para responder a esta pergunta, os mesmos autores mencionam que “a abordagem educacional do bilinguismo almeja que a Escola

Bilingue para Surdos deva levar a criança Surda a adquirir proficiência em Libras e Português” (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2012, p. 73).

Para embasar essa afirmação dos autores, portanto, é possível afirmar que as crianças têm o direito de serem bilíngues. Os autores fazem questão de ressaltar que “o bilinguismo se torna mais bem-sucedido em promover o desenvolvimento e a aquisição da leitura e escrita competentes e com correção ortográfica” (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2012, p. 73). Assim, a proposta bilíngue compreende a aquisição de duas línguas: a língua de sinais (L1) e a língua de seu país (L2) em sua forma escrita (leitura e escrita).

Cita-se a importância da criança Surda ir à escola. Contudo, a escola deve recebê-la e criar práticas de como trabalhar com os estudantes Surdos de formas diferentes, atendendo às especificidades deles. O trabalho deve ser articulado para que ocorra a aquisição das duas línguas, tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa escrita, pelas crianças Surdas.

Segundo Goldfeld (2001), na ideologia de bilinguismo as crianças Surdas precisam ser acolhidas a fim de fazerem contato com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2001, p. 38).

A 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, discutida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Barcelona, no ano 1996, a qual foi caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014b, sem paginação).

A UC5 - A realidade dessa instituição, o professor possui conhecimento das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais, em relação ao Surdo, relacionada à questão 5 - Na realidade dessa instituição, os professores tomam conhecimento das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais em relação ao Surdo?, os resultados estão apresentados no

Quadro 25.

Quadro 25 - Unidade de contexto 5 (UC5) – A realidade dessa instituição, o professor possui conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.1 Movimento Surdo luta por direitos. | 01 registro Aqui na instituição, todos os professores participam no movimento Surdo, lutar pelos direitos dos Surdos e também dos ouvintes, toda ideia é importante para a sociedade ser justa e igualitária (P1, 2022). |
| 5.2 Apresentam conhecimento insuficiente sobre leis e decretos. | 01 registro Eu acho falta de conhecimento sobre leis e decretos, mas não tem isso próprio para Surdos, falta de costume por parte dos professores para leituras e memorizações, falta de compreensão e reflexões, só recebem informações, mas não param para pensar, fazer leituras e refletir sobre assuntos para concordar ou não? (P2, 2022). |
| 5.3 Apresentam discussões sobre educação de Surdos. | 01 registro Nós discutimos sobre qual a melhor metodologia de ensino, em como podemos melhorar, qualificar também, começa na próxima discussão, verificar o alinhamento, fazer metodologia própria, qual é o caminho mais fácil para a educação de Surdos? (P3, 2022). |
| 5.4 Apresentam poucas discussões sobre políticas públicas. | 01 registro Eu acho que precisa melhorar, pois quando recebo informações feitas pelas políticas públicas do município. Procuo informações na internet, sempre precisando perguntar para colegas ou pedagogos (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar a percepção dos professores quanto à realidade linguística do estudante Surdo, por isso os mesmos foram questionados se eles acham que a realidade linguística é difícil para o estudante Surdo, em seu preparo no ambiente social. As respostas estiveram relacionadas ao movimento Surdo que luta por direitos (UR5.1), apresentam conhecimento insuficiente sobre leis e decretos (UR5.2), apresentam discussões sobre educação de Surdos (UR5.3) e apresentam poucas discussões sobre políticas públicas (UR5.4).

O professor P1 disse ter experiência de discussão sobre o movimento Surdo que luta por direitos e por uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto isso, o professor P2 explica que as discussões são insuficientes por não terem conhecimento sobre leis e decretos próprios para Surdos, inclusive há a falta de costume de se trocar ideias para reflexões.

Aqui na instituição, todos professores participam no movimento Surdo, lutar pelos direitos dos Surdos e dos ouvintes, toda ideia é importante para a sociedade ser justa e igualitária. Cada professor, aqui na instituição, possui experiência importante sobre a luta por todos os direitos de saúde, de educação, de moradia, procuram por sociedade mais justa e igualitária (P1, 2022).

Eu acho que é por falta de conhecimentos sobre leis e decretos, mas não se tem isso próprio para Surdos, falta de costume por parte dos professores para fazer leituras e memorizações, compreender e reflexões, só recebem

informações, não param para pensar, fazer leituras a fim de reflexões para concordar ou não? Por exemplo, no ano passado, quando regulamentou esta lei nº 14.191/2021, aceitaram escola bilíngue de Surdos aqui no Brasil, dentro do MEC, muitos professores foram contra, pois acham que não vai ser bom. Atualmente, possibilitam os Surdos para selecionarem a inclusão ou a escola bilíngue, com responsabilidade de escolhas, antes os Surdos eram oprimidos e influenciados, tudo para aguentar essa intolerância (P2, 2022).

O professor P3 considera que os professores possuem conhecimentos sobre a parte das políticas públicas próprias à educação de Surdos, fazem projetos, propostas, também criam metodologias de trabalho e, discussões sobre a forma de melhorar e achar o melhor caminho para a educação de Surdos. O professor P5 disse que ainda precisa melhorar quando recebe informações referentes às políticas públicas, então faz pesquisa na internet, sempre que surgem dúvidas, e procura falar com os colegas ou pedagogos na instituição.

Nós professores conhecemos políticas próprias à educação de Surdos, sempre quando fazemos projetos, propostas, também metodologia de trabalho, nós temos discussões para saber qual a melhor metodologia de ensino, em como podemos melhorar, qualificar também, começa na próxima discussão, verificar o alinhamento, fazer metodologia própria, qual é o caminho mais fácil para a educação de Surdos? (P3, 2022).

Eu acho que ainda precisa melhorar quando recebo informações feitas pelas políticas públicas do município. Procuo informações na internet, sempre precisando perguntar para colegas ou pedagogos (P5, 2022).

Vale ressaltar a importância das políticas públicas da educação bilíngue, a qual havia sido defendida pelo grupo (BRASIL, 2014a), convergida com a proposta do MEC em relação à aquisição das línguas consideradas L1 como língua de sinais materna, e L2 como língua portuguesa escrita, porém envolve a criação de uma escola bilíngue (para Surdos) com:

[...] ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014a, p. 6).

Neste documento, observa-se que a Educação Bilíngue Libras – Português também é considerada como a escolarização que sabe respeitar a condição da pessoa Surda e sua

experiência visual como constituidora de cultura singular, sem desconsiderar a necessidade da aprendizagem escolar do português.

Portanto, percebe-se que o grupo de avaliação da escola bilíngue (BRASIL, 2014a) faz muito mais que avaliar; propõe-se a criar alternativas, novas relações entre a comunidade Surda e a aprendizagem.

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades) (BRASIL, 2014a, p. 6).

O posicionamento do grupo havia elaborado o relatório que partia da seguinte premissa, a fim de desvincular a educação de Surdos da área da Educação Especial, “para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos” (BRASIL, 2014a, p. 7). Contudo, o grupo defende uma reestruturação da organização da SECADI, relativa à educação bilíngue de Surdos.

A Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português como segunda língua (BRASIL, 2014a, p. 6-7).

O mesmo relatório explica a caracterização das escolas bilíngues considerando os termos da “24ª Declaração e os direitos garantidos aos Surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência supracitada, a FENEIS (2013)” (BRASIL, 2014a, p. 4).

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da

primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014a, p. 4).

No relatório referido, por sua vez, consta ainda que as escolas bilíngues de Surdos devem oferecer educação em tempo integral. “Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos)” (BRASIL, 2014a, p. 4).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, na Meta 4, prevê:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 12).

Esta meta é composta por 19 estratégias, sendo que a estratégia 4.7 menciona a oferta da educação bilíngue, cujo texto prevê:

[...] 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 (dezessete) 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 art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdoscegos (BRASIL, 2014b, p. 13).

A UC6 - A realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos, relacionada à questão 6 - Na realidade desta instituição, recebem-se informações sobre conhecimentos e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos? Os resultados estão apresentados no Quadro 26.

Quadro 26 - Unidade de contexto 6 (UC6) – A realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.1 Participação ativa. | 01 registro |
| | Aqui na instituição, o professor participa sempre aos cursos, estudos sobre Libras, procura pesquisas, leituras, debates (P1, 2022). |
| 6.2 Informações insuficientes. | 01 registro |
| | Eu acho conhecimentos simples que chegam na instituição (P2, 2022). |
| 6.3 Falta adaptação para melhorar metodologia de ensino. | 01 registro |
| | Nós já temos período próprio do governo para fazer planejamentos, também toda organização escolar, saber sobre qual metodologia usada por tudo? (P3, 2022). |
| 6.4 Apresentam discussões sobre projeto pedagógico e metodologia. | 01 registro |
| | Sim, tem os dois lados que referem ao negativo e ao positivo, normalmente a pedagoga convoca reuniões sobre organização do projeto pedagógico e metodologia, realizam-se uma vez por mês (P4, 2022). |
| 6.5 Apresentam discussões satisfatórias. | 01 registro |
| | Aqui na instituição, acho satisfatório em relação às informações sobre conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar os argumentos dos professores referentes à realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos. As respostas estiveram relacionadas à participação ativa (UR1.1), informações insuficientes (UR1.2), falta adaptação para melhorar metodologia de ensino (UR1.3), apresentam discussões sobre projeto pedagógico e metodologia (UR1.4) e apresentam discussões satisfatórias (UR1.5).

Observou-se que todos os argumentos que os professores apresentaram são distintos, sendo assim o professor P1 relata que participa sempre nos cursos, nos estudos sobre Libras, procura as informações nas pesquisas, nas leituras e debates sobre como aprender a fazer projeto juntamente ao grupo de professores Surdos. O professor P2 destaca que chegam informações na instituição, as quais são simples, a maioria são de ouvintes, mas faltam informações próprias de Surdos e sente falta disso para poder ajudá-los. O professor P3 ressalta que prepara reuniões toda semana para resolução de problemas a fim de verificar pelos mesmos para sanar resultados negativos, verificar o que precisa melhorar, fazer adaptações para criar novos conteúdos em relação ao ensino e aprendizagem para estudantes Surdos, a fim de conseguir ampliar conhecimentos claramente.

Aqui na instituição, o professor participa sempre nos cursos, nos estudos sobre Libras, procura nas pesquisas, nas leituras e debates sobre como aprender a fazer projeto junto aos professores Surdos e suas opiniões estão em primeiro lugar (P1, 2022).

Eu acho conhecimentos simples que chegam na instituição, não chegam outros aprofundados, só um pouco, as experiências que vêm de fora são as que concordam, não há pesquisas próprias de “Surdos que se desenvolvem”, só simples. Chegam informações próprias de ouvintes, ainda faltam informações próprias de Surdos, sinto falta de informações para ajudá-los, acho conteúdo pobre (P2, 2022).

Nós já temos período próprio do governo para fazer planejamentos, também toda organização escolar, saber sobre qual metodologia usada por tudo? Só toda semana, horário junto a atividades para o professor a fim de verificar sobre qual a metodologia usada para saber como pode melhorar? O que precisa? Qual sugestão melhor também? Sempre alinhar junto com o professor, qual a metodologia melhor para usar dentro da sala de aula? Qual resultado que refere ao positivo ou negativo? Por que quando vê o negativo, precisa melhorar, fazer adaptação de novo voltado aos conteúdos, podemos ensinar de novo aos Surdos, para conseguir ampliar conhecimentos claramente (P3, 2022).

O professor P4 exemplifica que existem dois lados, sendo que o primeiro é positivo e outro negativo, por isso a pedagoga convoca reuniões uma vez por mês para entender quais desafios do desenvolvimento de ensino de Libras na instituição. Enfim, o professor P5 considera satisfatórias informações sobre conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos na instituição.

Sim, tem os dois lados que referem ao negativo e ao positivo, normalmente a pedagoga convoca reuniões sobre organização do projeto pedagógico e metodologia, realizam-se uma vez por mês, entende-se que mais utiliza sobre os desafios do desenvolvimento de ensino de Libras na instituição de Surdos (P4, 2022).

Aqui na instituição, acho satisfatório em relação às informações sobre conhecimentos e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos. Sempre tem um movimento de profissionais que procuram estudos específicos e socialização desses conhecimentos (P5, 2022).

De acordo com Guedes (2018), a importância do papel do professor que é problematizar e oferecer desafios para que hajam avanços, a fim de atingir o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base do trabalho com projetos. Não há certezas nas pesquisas, há questões em busca de respostas e as respostas não finalizam o que é significativo aprender, pelo contrário, abrem possibilidades de outras pesquisas, por isso, na maioria dos casos, o projeto não se esgota e depende do grupo para ser finalizado. O conhecimento globalizado traz

sempre mais conceitos a serem sistematizados.

[...] a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob orientação de outrem (educador) (GUEDES, 2017, p. 247).

Para Barbosa (2008, p. 86), “a vida cooperativa que se estabelece na sala de aula ajuda o professor a sair da sua solidão, já que ele passa a compartilhar tarefa, a coproduzir estratégias pedagógicas, a criar e a aprender”. O professor também precisa estudar e pesquisar para adaptar os conteúdos relacionados ao tema do projeto e mediar os conhecimentos estimulando a aprendizagem.

Guedes (2017) destaca que a mediação é função do professor, porém ele só poderá executar essa função com êxito se for um estudioso e aprofundar-se no conhecimento da sua matéria. O professor é o mediador e essa mediação “implica na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar os conhecimentos colocados em ação” (GUEDES, 2017, p. 249).

A proposta de trabalho da metodologia de projetos faz parte da construção sobre a prática pedagógica centrada na formação global dos alunos, levando-os a contextualizarem o que aprenderam, estabelecendo relações entre os conhecimentos.

Enfim, destacando a importância da reflexão do papel do professor, observa-se as palavras de Hernández e Ventura (1998, p. 68) acerca da atividade docente após a escolha do projeto:

Especificar qual será o motor de conhecimento, o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outro tema ou problema. Esse fio condutor está em relação com o Projeto Curricular Institucional. 2- Realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e as atividades, e tratar de encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o Projeto. Não obstante, a pergunta que o docente tenta responder é: o que pretendo que os diferentes componentes do grupo aprendam com o projeto. 3- Estudar e atualizar as informações em torno

do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os estudantes já possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento da escola. 4- Criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando na sala de aula. Ou seja, reforçar a consciência de aprender do grupo. 5- Fazer uma previsão dos recursos que permitem transmitir ao grupo a atualidade e funcionalidade do Projeto. 6- Planejar o desenvolvimento do projeto sobre a base de uma sequência de avaliação:

a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem.

b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do projeto.

c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações?

7- Recapitular o processo que se realizou ao longo do Projeto, em forma de programação “a posteriori”, que possa ser utilizada como memória de cada docente, para intercâmbio com outros professores, compatibilizando com os objetivos finais do tema e com o currículo oficial, e como ponto de partida para um novo projeto.

Nota-se que é preciso considerar os itens citados como orientativos e que determinada concepção de ensino implicada em um tipo de atitude profissional. No caso da pedagogia de projetos, o professor é o mediador de um trabalho de muita pesquisa e criatividade, de avanços significativos e muita construção de conhecimento.

Segundo Bertram (2018), a cada projeto o professor vai construindo sua forma de trabalhar e, à medida que avança na prática dialógica e reflexiva, avança também na forma que dá ao seu trabalho, na criatividade que desenvolve, pois, o ser humano é dotado de grande capacidade intelectual e, quanto mais conhece, mais é capaz de apreciar e sensibilizar-se, de inovar e de propor novos desafios.

Esta Unidade de Contexto 7 (UC7) buscou identificar a opinião dos professores em relação à equipe de planejamento que foca na aprendizagem dos estudantes Surdos. Esta Unidade de Contexto está relacionada à questão 7 - É realizado, nesta instituição, em equipe de planejamentos possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos? Se sim, quais? Os resultados da análise estão apresentados no Quadro 27.

Quadro 27 - Unidade de contexto 7 (UC7) – A realização, nesta instituição, em equipe de planejamentos possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7.1 Apresentam discussões sobre planejamento especial. | 01 registro Aqui na instituição, preocupa-se com o processo de planejamentos, em primeiro lugar pensam sobre o planejamento especial para estudantes Surdos (P1, 2022). |
| 7.2 Adaptação de planejamentos. | 01 registro Sim, professores aqui na instituição fazem planejamentos adaptados por coisas próprias de Surdos (P2, 2022). |
| 7.3 Propostas voltadas para qualificar o ensino. | 01 registro Sim, todas as propostas combinadas são organizadas nos estudos e políticas públicas voltadas à proposta de qualificar o ensino (P3, 2022). |
| 7.4 Dois planejamentos diferentes. | 01 registro Sim, temos dois planejamentos diferentes, sendo o primeiro foca na matéria de Português, por exemplo, conhecer sujeito, verbo e objeto, para depois usar o foco em Libras a fim de transmitir os conteúdos (P4, 2022). |
| 7.5 Melhoria na proposta. | 01 registro Tem-se uma preocupação no dia-a-dia em melhorar a proposta, com ações diretas e específicas ao grupo de estudantes Surdos (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar as opiniões dos professores em relação à equipe de planejamento que possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos. As respostas apresentam discussões sobre planejamento especial (UR1.1), adaptação de planejamentos (UR1.2), propostas voltadas para qualificar o ensino (UR1.3), dois planejamentos diferentes (UR1.4) e melhoria na proposta (UR1.5).

A partir das respostas dos participantes, percebe-se que o professor P1 relata que se preocupa, em primeiro lugar, com o planejamento especial para estudantes Surdos, solicitando opinião dos professores Surdos, principalmente quando encontra dificuldades por parte dos estudantes Surdos, em seguida procura organizar o projeto destinado de leituras, de letramento e os demais.

O professor P2 esclarece que recebe planejamentos de ensino próprios de ouvintes, então faz adaptações para que tivessem foco na aprendizagem dos estudantes Surdos, mas que estas não são perfeitas. A fala do professor P3 indica que em todas as propostas combinadas organizadas nos estudos e políticas públicas voltadas à proposta de qualificar o ensino, já que a instituição possui o período de planejamentos em grupo organizado pela SEED, juntamente com a equipe pedagógica no momento combinado de atividades.

Aqui na instituição, preocupa-se com o processo de planejamentos, em primeiro lugar pensam sobre o planejamento especial para estudantes Surdos, sempre solicitam junto ao profissional Surdo porque é importante saber sobre opinião pelo mesmo. Antes de avaliação, percebe-se que na realidade,

encontram dificuldades do estudante Surdo, para depois organizar o projeto de leituras, de letramento e diversos (P1, 2022).

Sim, professores aqui na instituição fazem planejamentos adaptados por coisas próprias de Surdos, mas falta essência das coisas para adaptação, as coisas próprias de ouvintes são adaptados por coisas de Surdos, há diferença. Então, há planejamentos, às vezes o Núcleo do governo nos dão temas diferentes, a pedagoga faz leituras e percebe que são coisas que não combinam, pois aqui possuem outros interesses, outros problemas acontecem coisas, mesmo assim, tentam fazer adaptações, porém, não são perfeitas (P2, 2022).

Sim, todas as propostas combinadas são organizadas nos estudos e políticas públicas voltadas à proposta de qualificar o ensino. Nós temos período de planejamentos em grupo organizado pela SEED, temos também o período juntamente com a equipe pedagógica na hora de atividades (P3, 2022).

O professor P4 esclarece que, em primeiro lugar, o foco é no planejamento de ensino na disciplina de Português, para depois planejar o foco no ensino de Libras, a fim de transmissão de conhecimento seja efetiva para os estudantes Surdos. Enquanto isso, o professor P5 pondera que há uma preocupação constante em melhorar a proposta, com ações diretas e específicas ao grupo de estudantes Surdos.

Sim, temos dois planejamentos diferentes, sendo o primeiro foca na matéria de Português, por exemplo, conhecer sujeito, verbo e objeto, para depois usar o foco em Libras a fim de transmitir os conteúdos, este é o melhor planejamento para fazer o entendimento por parte dos estudantes Surdos (P4, 2022).

Sim, percebe-se que não é só reuniões sistemáticas de estudos e planejamentos relacionados no calendário escolar anual. Tem-se uma preocupação no dia-a-dia em melhorar a proposta, com ações diretas e específicas ao grupo de estudantes Surdos (P5, 2022).

Observa-se que o trabalho de planejamentos citados pelos professores apresenta preocupações e dificuldades tais como trabalhar nos planejamentos de ensino próprios para ouvintes que recebem na instituição, contudo, há embasamento para tal em alguns autores.

Segundo Pietzak e Barbosa (2018), a didática cultural exige que o professor saia da zona de conforto e se incomode com o que realiza. A partir do momento em que o professor se satisfaz com o que tem, que julga estar correto o que faz, ele conclui que não tem outra saída, nada irá mudar. Mas, quando o professor tem uma disposição de mudança, o planejamento será aspecto fundamental no processo avaliativo. “[...] na educação de surdos, podemos usar o planejamento de ensino como uma estratégia e contestação para as nossas lutas pela cultura surda” (PERLIN; REZENDE, 2011, p. 35).

Portanto, as autoras citadas acima destacam novamente o papel relevante que o planejamento tem na didática cultural. Sem planejamento, é impossível avançar didaticamente.

Na didática cultural, exigem-se que o planejamento manifeste:

[...] o que se coloca em movimento na atividade do professor, mas também oferece posições seja problematizando ou reproblematicando, e ainda levantando questionamentos sobre como o ensino vai motivar a questão cultural e política do sujeito da educação [...] o professor tende a levar o sujeito ao encontro do conhecimento, sempre o situando na importância de buscar e motivar o conhecimento (PERLIN; REZENDE, 2011, p. 7).

Pietzak e Barbosa (2018) corroboram que, na didática cultural, a identificação política e cultural torna-se fator relevante no processo ensino-aprendizagem, buscando o reconhecimento e a valorização da Libras, rompendo com o tradicional e o moderno.

As autoras acrescentam que ao planejar na educação de Surdos, sob a perspectiva da didática cultural, selecionam-se temas que saibam valorizar a cultura surda, possibilitando classificar o sujeito Surdo como protagonista, ou seja, o surdo considerado como um sujeito cultural.

[...] a prática de planejar é poder estar em constante aprimoramento, em que o professor é pesquisador, é questionador, é preocupando com o aprendizado de seus alunos, quando nos deparamos com as dificuldades de alunos, nos questionamos em que havia o erro didático, o nosso planejar, claro que não podemos nos deter em aperfeiçoar o nosso planejamento com o intuito de deixar tudo em ordem, em sistematizar as aulas, devemos deixar em foco os planejamentos sob suspeita, ou seja, planejar no ritmo da sala de aula, do aluno, com as suas reais necessidades, com os seus questionares na sala de aula, isto é, os professores nesta situação devem ser apenas mediadores do ensino e não como meros transmissores de conteúdos (PERLIN; REZENDE, 2011, p. 42).

Diante desta citação, de acordo com Pietzak e Barbosa (2018), percebe-se que há necessidade de constante reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e, acima de tudo, sobre a postura profissional pelos mesmos. Porém, não sabem de tudo, pois sempre há lacunas em seu trabalho que precisam ser preenchidas. Por isso, eles não podem se acomodar, já que os estudantes Surdos carregam consigo um histórico familiar e social singular, o que demanda deles, profissionais da educação, uma reavaliação constante do seu planejamento. Enfim, o planejamento é um eixo norteador, mas deve ser flexível, atendendo as reais necessidades dos seus estudantes Surdos.

A UC8 - A relação importante no uso das TICs (recursos digitais) para as práticas

em sala de aula, relacionada à questão 8 - Em sua opinião, acha importante sobre o uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula? Assim, buscou-se identificar como os professores se consideravam preparados para trabalhar com estudantes Surdos por meio das TICs (recursos digitais). Os resultados estão apresentados no Quadro 28.

Quadro 28 - Unidade de contexto 8 (UC8) – A relação importante no uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8.1 Recursos digitais como experiência visual do Surdo voltados para aprendizagem. | 03 registros A tecnologia na sala de aula é muito importante porque o pensamento do Surdo está voltado para a experiência visual e não auditiva (P1, 2022). |
| 8.2 Estratégias metodológicas para fins de planejamentos e objetivos. | 01 registro Sim, é importante sobre o uso da tecnologia, aqui na instituição, temos computador, notebook, o estudante Surdo pode usar, mas não é só apresentação pelos mesmos por substituir a lousa (P2, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar os argumentos dos professores quanto ao uso das TICs (recursos digitais). As respostas estiveram relacionadas aos recursos digitais como experiência visual do estudante Surdo voltados para aprendizagem (UR8.1) e estratégias metodológicas para fins de planejamentos e objetivos (UR8.2).

Pode-se observar a fala do professor P1, que por sua vez, diz que é importante trabalhar na experiência visual do estudante Surdo por meio das TICs, estimulando-o para a aprendizagem e a essência de vivência.

A tecnologia na sala de aula é muito importante porque o pensamento do Surdo está voltado para a experiência visual e não auditiva, não usar a oralidade e sim a Libras por ele usar a experiência visual. A tecnologia ajuda muito no dia-a-dia, também não é só experiência visual e sim situações de aprendizagem, de metodologia de vivências e experiências, o estudante Surdo que usar a experiência visual só para assistir a TV, assim não aprende. Sim, usar a experiência visual pela essência de vivência que é a aprendizagem, também a vivência por meio de sabor de comida, de cheiro, de emoções na pele, de toque e de aprender (P1, 2022).

Na fala do professor P2, é possível perceber que o uso da tecnologia ajuda o estudante Surdo na aprendizagem da escrita, possibilitando a ele escrever uma redação. O mesmo utiliza estratégias metodológicas e verificação se o planejamento está correto, a fim de alcançar o objetivo correto.

Sim, é importante sobre o uso da tecnologia, aqui na instituição, temos computador, notebook, o estudante Surdo pode usar, mas não é só apresentação pelos mesmos por substituir a lousa, depois troca por TV, não é

assim que funciona, temos estratégias e metodológicas, antes de pensar e verificar se o planejamento está correto para poder conseguir alcançar o objetivo correto. Então, por exemplo, tem o estudante Surdo aqui, quando ele escreveu a redação, percebi a palavra escrita por ele “*PLAYER*”, então perguntei a ele sobre o que é isso? Ele respondeu “brincadeira em inglês”. O letramento começa no básico, outro exemplo, na redação ele também escreveu “*NO*”, perguntei sobre o que é isso? Ele respondeu que é “não”. Por isso são adaptações do inglês e do português, uma mistura entre os dois, então é importante o uso de tecnologia (P2, 2022).

O professor P3 considera a importância do uso da tecnologia, pois o estudante Surdo usa a experiência visual, consegue pesquisar um assunto interessante a fim de aprofundar mais aos conhecimentos. O professor P4 complementa a fala do P3, justificando que o estudante Surdo compreende mais os textos de Português por meio de leituras, utilizando a sua experiência visual, fazendo a ligação com a imagem que visualiza na tela de projeção ou cartaz, a fim de complementar o sentido do texto proposto pelo professor.

Usar a tecnologia é importante porque o Surdo usa a experiência visual pela mesma, dando mais oportunidades de poder aprofundar mais aos conhecimentos, junto aos estudantes Surdos porque consegue procurar, pesquisar junto, pode-se ter acessibilidade mais fácil. Usar a tecnologia é importante sim, só precisa ter individualidade e não se pode ter liberdade, precisa preparar antes para verificar e organizar tudo por não possuir uma individualidade correta, o que a proposta pode começar a ter objetivos, a ter uma coordenação certa? O que a proposta diz o que precisa fazer para usar a tecnologia? (P3, 2022).

Sim, o estudante Surdo usa mais a experiência visual, a lei permite que o mesmo use a Libras (L1), pois usa a experiência visual por meio de recursos digitais, compreende o Português por meio de leituras, fazendo a ligação de dois lados, por exemplo, as crianças Surdas visualizam a imagem do campo, depois faz compreensão por meio de leituras referentes ao texto sobre o campo, por isso é importante o uso de experiência visual nas imagens (P4, 2022).

Complementando as falas dos professores em relação ao uso da tecnologia na sala de aula, destaca-se a importância nas palavras de Nascimento e Liz (2017), sobre a inserção de equipamentos tecnológicos na sala de aula, a qual gerou um maior volume de pesquisas e descobertas de novas metodologias de ensino. O uso dos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizado nas escolas bilíngues deve ser pensado como recurso pedagógico, com o objetivo de inovar e possibilitar maior acesso ao conhecimento do mundo letrado.

Os autores citados acima corroboram que, do mesmo modo, as tecnologias permitem que o estudante Surdo saiba compreender as linguagens escritas e novas formas de interpretação

e compreensão. Além de que, o uso da tecnologia digital na sala de aula torna a educação muito mais transversal do que unilateral, e compreende todas as áreas do conhecimento (matemática, história, geografia, etc.).

Sob estes desafios, integrar as TICs nos processos educacionais deve, necessariamente, compreender as suas duas dimensões como “ferramenta pedagógica”, no âmbito da comunicação educacional e como “objeto de estudo” no campo da mídia-educação ou educação para as mídias (BELLONI, 2001).

Isto significa uma educação que vise não apenas a aprendizagem do uso das TICs, dos equipamentos sem si, como simples instrumentos tecnológicos ou como limitados ao repasse de conteúdos informativos ou conceituais, mas a formação de receptores/usuários críticos e autônomos que, através de uma metodologia adequada e recursos motivacionais, descubrem e criam suas próprias mensagens e respostas às TICs (BASSO, 2003).

Segundo Nascimento e Liz (2017), nos últimos anos, tem se difundido a prática de uso de tecnologias como recurso didático em um novo campo de estudo denominado Educomunicação. O conceito Educomunicação, no entendimento do Núcleo de comunicação e Educação da USP (2011), tem como objetivo aproximar as práticas tecnológicas das práticas educacionais. No caso deste trabalho, o projeto Educomunicação faz uso do tablet em sala de aula como ferramenta de aprendizado no ensino da Língua Portuguesa como L2.

Tendo em vista que a educação e a comunicação são áreas que se preocupam com a transformação social, informação, cultura e conhecimento, o uso desses dispositivos móveis torna mais instigante e diferente as atividades em classe com o objetivo de motivar o aluno e levá-lo a entender e compreender os conceitos trabalhados.

As autoras argumentam que pensar em uma forma de ensino e aprendizado ao estudante Surdo, na qual o mesmo possa aprender brincando é fundamental, já que, para eles, o tablet está relacionado com lazer e, dessa forma, tem influência positiva no contexto da escrita de Português. As atividades com o tablet permitem o diálogo e a ampliação do léxico de cada criança Surda.

A resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) indicava, já em 2006, que o futuro professor deveria ser formado para usar as TDICs como forma de contribuir para o desenvolvimento significativo da aprendizagem de seus estudantes. A resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), ao qual o curso pesquisado se baseia, também sugere que o professor formado esteja apto a desenvolver atividades com o uso das TDICs com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de seus estudantes. Ambas as resoluções mostram como deve ser o perfil do professor para trabalhar de modo significativo com as TDICs. Bardy (2018, p. 114)

em seu estudo afirma que o uso das TDICs, em especial os dispositivos móveis, auxilia professores e estudantes a controlar sobre “onde, como, o que, e com quem vão estudar e em uma linguagem acessível, que faz parte do cotidiano”. Vale ressaltar que essa afirmação anterior é complementada por Schlünzen (2015) quando afirma que essas ferramentas auxiliam os professores no desenvolvimento do olhar e pensamento críticos de seus estudantes ao criar diversas perspectivas de aprendizado.

Na esfera das políticas educacionais, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), definem e normatizam que os currículos do curso de formação em Pedagogia devem preparar os futuros professores para a usar as TDICs em sala de aula. Contudo, somente a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) determina quais competências e habilidades esses futuros professores têm de adquirir ao final da graduação para trabalhar com essas ferramentas. Gatti (2014) realiza uma crítica quanto aos programas de formação de professores, afirmando que os currículos das IES fornecem uma formação genérica, sem levar em consideração o contexto em que o futuro professor trabalhará. Assim, devemos considerar sempre “formar professores para a escola e não para a academia e os estudantes para a vida e não para a escola” (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020, p. 65).

UC9 - A relação importante da língua portuguesa na vida do estudante Surdo. Esta UC está relacionada com a questão 9 - Em sua opinião, qual a importância da língua portuguesa na vida do estudante Surdo? Os resultados da categorização estão apresentados no Quadro 29.

Quadro 29 - Unidade de contexto 9 (UC9) – A relação importante da língua portuguesa na vida do estudante surdo, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9.1 Diminui a desigualdade social. | 01 registro O Português é muito importante, pois nós da sociedade não é bilíngue (P1, 2022). |
| 9.2 Favorece autonomia própria do Surdo. | 01 registro Se o Surdo sabe bem o Português, sabe escrever, possui autonomia e torna-se independente (P2, 2022). |
| 9.3 Favorece o alinhamento do Português e Libras. | 01 registro Precisam ter alinhamento sempre junto o Português e Libras (P3, 2022). |
| 9.4 Favorece integração no meio social. | 01 registro É importante usar o Português porque quando vai ao encontro com o meio social tais como lojas, bancos e outros (P4, 2022). |
| 9.5 Favorece o Surdo nas diversas modalidades. | 01 registro Tem-se uma preocupação no dia-a-dia em melhorar a proposta, com ações diretas e específicas ao grupo de estudantes Surdos (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Nesta UC, questionou-se sobre a importância da língua portuguesa na vida do estudante Surdo para depois chegar à vida adulta, a fim de ser integrado na comunidade ouvinte. As

respostas estiveram relacionadas à diminuição de desigualdade social (UR1.1), favorecimento da autonomia própria do Surdo (UR1.2), favorecimento do alinhamento do Português e Libras (UR1.3), integração no meio social (UR1.4) e favorecimento do Surdo nas diversas modalidades (UR1.5).

Esta UC analisou a percepção dos professores sobre a importância da língua portuguesa na vida do estudante Surdo. Todos os professores a consideram importante; o professor P1 argumenta que a sociedade não é bilíngue e o estudante Surdo terá que aprender o Português a fim de diminuir a desigualdade social e utilizar seus direitos. O P2 diz que o estudante Surdo sabendo do português, possui autonomia e torna-se independente. Enquanto isso, o P3 esclarece que ela amplia mais o espaço, porque os estudantes Surdos vivem mais na comunidade ouvinte, logo conseguirão comunicar-se melhor na vida social e também na vida.

O Português é muito importante, pois nós somos da sociedade que não é bilíngue, primeiramente o Português é língua oficial do país, se o Surdo aprende o Português, diminui a desigualdade social, o mesmo pode utilizar seus direitos (P1, 2022).

Sim, se o Português é importante para os ouvintes, então o mesmo também é importante para os Surdos. Exponho a minha opinião particular, acredito que o Surdo que sabe ler o Português, possui autonomia, se o mesmo não sabe ler, não se tem autonomia, fica dependendo de ajuda do intérprete de Libras. Se o Surdo sabe bem o Português, sabe escrever, possui autonomia e torna-se independente (P2, 2022).

Nós vivemos no mundo dos ouvintes, certo? Para os Surdos é importante sim porque não é todas as pessoas que sabem da Libras, os mesmos precisam saber também do Português porque tem a comunicação, pode também ter acessibilidade. Para os Surdos usar somente a Libras, vai diminuir o conhecimento, pois, será difícil para eles poderem comunicar com todas as pessoas com vontade, por isso o Português é importante para o trabalho e vida social, para tudo. O Português também está junto alinhado a Libras, trabalhar os dois juntos, alinhados sempre para não houver desigualdades. Acho importante o uso do Português porque se os Surdos quando falam só em Libras, é mais difícil, vai ter barreira de comunicação porque a sociedade não sabe da Libras, torna-se em minoria por usar a comunicação somente em Libras, são pessoas que mais vivem na comunidade Surda. Agora, quando se tem conhecimento do Português, amplia mais o espaço porque vive mais na comunidade ouvinte, percebe-se que consegue comunicar-se melhor na vida social, também na vida profissional, não é todo lugar que tem acessibilidade à Libras, precisam saber do Português também para todos na vida. Precisam ter alinhamento sempre junto o Português e a Libras (P3, 2022).

O professor Surdo P4 relata sua experiência desde que estudou nesta instituição, quando criança, quando aprendeu o português por meio de experiência visual, por isso, ele considera importante aprender o português para se integrar no meio social e o P5 considera também

importante o aprendizado do português nas modalidades de leitura e escrita em todos pontos de vista, tais como: acadêmico, social, psicológico e econômico.

Sim, claro, quando eu era criança Surda, ingressei nesta instituição, desde a creche até os anos iniciais do Ensino Fundamental, aprendi a usar a experiência visual contextualizando a palavra, por exemplo, visualiza a palavra de G-A-T-O, junto à imagem do gato. É importante usar o Português porque quando vai ao encontro com o meio social tais como lojas, bancos e outros. O estudante Surdo que faz muitas leituras, desenvolve o seu conhecimento, o outro que lê com dificuldades, pode-se fazer o esforço por meio de estímulos e incentivo, tais como a memorização das palavras, depois o professor pode ensinar por meio de utilização de sentenças, por exemplo, “o gato é bonito”. Concordo dizer que o Português é importante, sim (P4, 2022).

O aprendizado do Português nas modalidades de leitura e escrita é muito importante em todos pontos de vista: acadêmico, social, psicológico e econômico (P5, 2022).

Foi possível perceber que todos os professores consideraram importante que o estudante Surdo aprenda a Língua Portuguesa para mais tarde poder integrar-se na sociedade por motivos de conseguir o trabalho, estudar em uma universidade ou então fazer alguns cursos, fazer contato com os órgãos públicos, dentre outros.

Para Avelar e Freitas (2016), de um modo geral, observa-se que a Língua Portuguesa precisa ocupar um espaço de maior valorização na vida cultural e nas expressões individuais dos Surdos. Contudo, dentre as dificuldades dos Surdos com a Língua Portuguesa, muitos dos estudantes não possuem o interesse em escrever em português. Esse desinteresse levanta questões sobre o ensino-aprendizagem desses estudantes, sua relação com a família e com a escola, e também as suas dificuldades de comunicação com os ouvintes, que em sua maioria não utilizam a Língua de Sinais e não entendem o que os Surdos escrevem. 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, nas classes especiais ou escolas bilíngues, inclusive na escola regular inclusiva.

As autoras supracitadas consideraram importante frisar que, na perspectiva da educação bilíngue, o português é segunda língua (L2). Dessa forma, o professor deve utilizar materiais e metodologias específicos, que possam atender às necessidades educacionais do Surdo. Ao lecionar a primeira (L1) e a segunda língua (L2) para o Surdo, o professor precisa preocupar-se com os métodos, buscando melhor qualidade de ensino e maior desenvolvimento na aprendizagem de seus estudantes. A educação bilíngue se apresenta em diferentes contextos para os Surdos, dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns

estados, nas escolas bilíngues para Surdos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua (L2).

Elas esclarecem que a comunicação e a expressão dos surdos dependem dos meios visuo-espaciais que estabelecem um conjunto de elementos linguístico-manuais, corporais e faciais, necessários para a articulação do sinal ao se construir uma sentença. O estudante Surdo utiliza os olhos para entender a comunicação, algo da maior importância, visto que o mesmo se identifica como uma pessoa diferente, que se expressa auxiliada por uma gramática também diferente.

De acordo com Silva (2008, p. 37-38):

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos termos mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

A autora esclarece que no aprendizado da leitura e da escrita da língua portuguesa, todavia, os Surdos não passam pelos mesmos caminhos e processos pelos quais passa uma pessoa ouvinte. Portanto, destaca que esse é um dos maiores desafios para a sua educação. Para o Surdo, a leitura do mundo se faz por meio de sua língua natural, uma Língua de Sinais, o que lhe permite construir significados e formular uma noção de mundo, mas de forma interativa, por meio de intervenções que possam dar vida aos significados.

Avelar e Freitas (2016) discorrem que 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. Apesar disso, esse não é o único elemento a ser considerado nesta reflexão. Na leitura, é preciso 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.

A UC10 - O plano de ensino é da instituição ou é do professor está relacionada à questão 10 - O plano de ensino é da instituição ou o plano de ensino é seu? Buscou-se identificar como os professores o consideravam. Os resultados estão apresentados no Quadro 30.

Quadro 30 - Unidade de contexto 10 (UC10) – O plano de ensino é da instituição ou é do professor, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------|----------------------|
|---------------------|----------------------|

| | |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10.1 Plano de ensino é do professor. | 03 registros Pego o PPP, utilizo o Plano de Trabalho Docente (PTD), o qual é meu próprio, entrego-o para a coordenação a fim de análise (P2, 2022). |
| 10.2 Ambos. | 02 registros O plano de ensino precisa respeitar as leis e diretrizes curriculares próprias do estado do Paraná, também observar a vida do estudante Surdo, os dois juntos (P1, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar o ponto de vista dos professores que elaboram o plano de ensino e/ou plano de ensino da instituição. As respostas estiveram relacionadas ao plano de ensino do professor (UR10.1) e a ambos (UR10.2). Sendo assim, o professor P1 argumenta que é importante observar a aprendizagem do estudante Surdo e o plano de ensino deve acompanhar e respeitar as leis e diretrizes curriculares próprias do estado do Paraná.

O professor P2 esclarece que faz análise no Projeto Político Pedagógico (PPP), por sua vez elabora o plano de ensino, entrega à coordenação para análise, caso este seja aprovado, dá continuidade no seu trabalho. Os argumentos dos professores P3, P4 e P5 são semelhantes ao do P2, os quais elaboram o plano de ensino que passam por coordenação da instituição para análise e aprovação.

O plano de ensino precisa respeitar as leis e diretrizes curriculares próprias do estado do Paraná, também observar a vida do estudante Surdo, os dois juntos. Percebe-se da importância de observar a aprendizagem do estudante Surdo, não se pode ensinar fora da vida cultural pelo mesmo (P1, 2022).

Há diferença entre as duas coisas, a primeira coisa é o Projeto Político Pedagógico (PPP), por sua vez possui os conteúdos básicos gerais para cada professor. Pego o PPP, utilizo o Plano de Trabalho Docente (PTD), o qual é o meu próprio, entrego para a coordenação a fim de análise, se a mesma concordar com o PTD ou não? Se falta alguma coisa, ela me orienta para fazer ajustes, entrego para análise, se for aprovado, começa o meu trabalho contínuo (P2, 2022).

Nós da instituição temos o Projeto Político Pedagógico (PPP). A coordenação na base em como organizar o ensino aos estudantes Surdos dentro da instituição. Só temos também a coordenação documental CREP, juntamente ao BNCC, por sua vez coordena como se ensina em todo o estado do Paraná. Nós temos conteúdos que precisam trabalhar, o professor faz adaptações, precisa de planejamentos adaptados. O meu próprio, vejo, percebo, discutir junto com o pedagogo da instituição para ver se está certo com a proposta do PPP? Se sim, utilizo o plano de ensino para trabalhar na sala de aula com os estudantes Surdos (P3, 2022).

O plano de ensino é meu, o qual passa por análise pela instituição. Observo o nivelamento de aprendizagem do estudante Surdo. Por isso, cada professor precisa fazer o plano de ensino, procurar entender como se faz para ensinar de melhor qualidade para os estudantes Surdos (P4, 2022).

O meu plano de ensino acompanha as diretrizes estaduais de ensino do estado do Paraná, ele é analisado para as especificidades não só da turma e sim de cada estudante Surdo. Este plano passa por pedagogo da instituição para análise e aprovação (P5, 2022).

A responsabilidade é do professor sobre elaboração do planejamento de ensino que é a especificação do planejamento curricular, o qual é desenvolvido, basicamente, a partir do professor e compete a ele definir os objetivos a serem alcançados, desde seu programa de trabalho até eventuais e necessárias mudanças de rumo.

Para Alves (2011), cabe ao professor, também, definir os objetivos a serem alcançados, o conteúdo da matéria, as estratégias de ensino e de avaliação e agir de forma a obter um retorno de seus estudantes no sentido de redirecionar sua matéria. O planejamento de ensino não pode ser visto como uma atividade estanque. Segundo Turra *et al.* (1995, p. 18-19):

[...] o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

Segundo Alves (2011, sem paginação), o planejamento de ensino deve prover:

1- Objetivos específicos estabelecidos a partir dos objetivos educacionais; 2- Conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos no sentido determinado pelos objetivos; 3- Procedimentos e recursos de ensino que estimulam, orientam e promovem as atividades de aprendizagem; 4- Procedimentos de avaliação que possibilitem a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa dos objetivos propostos, cumprindo pelo menos a função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle no processo educacional.

A autora supracitada destaca que o resultado desse planejamento é o plano de ensino, um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano, semestre ou bimestre. Esse plano deve conter: ementa da disciplina, justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola e do curso, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade), tempo provável (número de aulas do período de abrangência do plano), desenvolvimento metodológico (métodos e técnicas pedagógicas específicas da disciplina), recursos tecnológicos, formas de avaliação e referencial teórico (livros, documentos, sites, etc.).

Do plano de ensino resultará, ainda, o plano de aula, no qual o professor vai especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores.

A UC11 - O tipo de metodologia de ensino do professor para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante surdo está relacionada à questão 11 - Qual tipo de metodologia de ensino você utiliza para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante surdo? Por favor, apresente pelo menos um exemplo. Os resultados da categorização estão apresentados no Quadro 31 a seguir.

Quadro 31 - Unidade de contexto 11 (UC11) – O tipo de metodologia de ensino do professor para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11.1 Metodologia com proposta bilíngue. | 01 registro A metodologia precisa respeitar a proposta bilíngue própria do Surdo, o professor escolhe o tema referente ao campo semântico (P1, 2022). |
| 11.2 Metodologia de letramento. | 01 registro Eu escolhi metodologia própria de letramento, não de alfabetização porque depende do som (P2, 2022). |
| 11.3 Metodologia e a experiência visual. | 02 registros Usar sempre a metodologia e a experiência visual porque o Surdo visualiza melhor, precisando aprender primeiro a Libras, após isso, apresentar a experiência visual, a escrita do letramento e também o Português (P3, 2022). |
| 11.4 Metodologia com estratégia bilíngue dando ênfase aos aspectos visuais. | 01 registro Eu utilizo estratégias de ensino para o português dando ênfase aos aspectos visuais, lembrando que o conteúdo é trabalhado nas L1 e L2 (Libras e Língua Portuguesa) (P5, 2022). |

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar a percepção dos professores quanto ao tipo de metodologia de ensino que utilizam para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo, e por isso foram questionados se eles acham que a metodologia de ensino contribuirá para a aprendizagem da Língua Portuguesa para o estudante Surdo. As respostas estiveram relacionadas à metodologia com proposta bilíngue (UR11.1), metodologia de letramento (UR11.2), metodologia e experiência visual (UR11.3) e metodologia com estratégia bilíngue dando ênfase aos aspectos visuais (UR11.4).

O professor P1 considera a sua metodologia de ensino por meio de proposta bilíngue, além disso preocupa-se com a subjetividade do estudante Surdo e a sua aprendizagem está relacionada ao conteúdo dado pelo professor.

O professor P2 trabalha com a metodologia de letramento e utiliza três elementos básicos para o conhecimento do estudante Surdo, aprender e compreender o conceito da palavra apresentada, tais como: palavra; sinal e desenho. Os professores P3 e P4 utilizam a metodologia e a experiência visual para trabalhar com a aprendizagem do estudante Surdo, apresentando a

palavra e o seu conceito, o sinal da palavra e a imagem para visualização pelo mesmo para compreender claramente o conceito dado pelo professor, procedimento semelhante ao do P2.

Enfim, o professor P5 utiliza estratégias para o ensino de Português dando ênfase aos aspectos visuais, sendo assim o conteúdo é trabalhado na L1 e L2 (Libras e Língua Portuguesa), apresentando um exemplo por meio de história em quadrinhos.

A metodologia precisa respeitar a proposta bilíngue própria do Surdo, o professor escolhe o tema referente ao campo semântico, por exemplo, o sítio, a cidade, ou uma receita de bolo para festa de aniversário, festa junina, etc. Por meio do campo semântico, primeira coisa é ensinar em Libras em relação ao texto selecionado, depois chamo o estudante Surdo para falar sobre o que entendeu sobre este assunto? Se ele poderia falar em Libras? Depois falar em Português, sempre é importante sobre o que o estudante Surdo gosta, o interesse é dele sempre, às vezes o texto é difícil, longe da vivência pelo mesmo e também para o estudante ouvinte, mas se o estudante Surdo tiver dificuldades, precisa se interessar, verificar o que ele gosta? Assoprar vela do bolo de aniversário, verificar sobre a cultura Surda, identidade Surda, percebe-se que em como fazer avaliação antes de perguntar sobre o que viu hoje? Viu o jornal? Gosta de que? De futebol? De bolo de aniversário? E os demais (P1, 2022).

Eu escolhi metodologia própria de letramento, não de alfabetização porque depende do som, por exemplo, “BA-NA-NA”, o estudante Surdo não vai sentir o significado da palavra porque não ouve, não podemos fazer exigências. Eu uso social da palavra “banana”, por exemplo, apresento a imagem da banana e são as três coisas: a palavra; o sinal da Libras e o desenho. Faço o estudante Surdo conhecer a banana, pois pergunto se já comeu? Então falo sobre a importância sobre a mesma, que é bom para a saúde, que o macaco também come, como cuidar da banana? A banana não fica debaixo da terra, planta a muda da banana e ela cresce, depois ela produz a fruta, explico o social sempre. Faço o estudante Surdo para entender que o Português é comunicação, ele já me perguntou sobre o porquê aprender o Português? Pois, já sabe da Libras, então eu explico que o Português é a comunicação. Aqui na sala do quarto ano, faço treinamento da comunicação, usar a palavra, começando pelo bilhete, usar frases simples tais como: “você bonito”; “você inteligente”; “você amor”; interagindo com os colegas da sala. Tem fases genéricas que todos os estudantes Surdos precisam saber aprender o Português, não são todos iguais, passar por fases e não importa por idade, também não importa por séries. Por exemplo, o estudante ouvinte vai aprender o inglês, também vai passar por fases, se ele está estudando já faz muitos anos, sendo ele que sabe do inglês aprofundado por meio de textos e frases em inglês, e outro estudante que começou agora há pouco tempo, não sabe muita coisa, mas está ciente que terá que passar por fases. Sobre o texto e a escrita do estudante Surdo, temos que analisar por três fases, sendo a primeira fase é o começo, apresenta o texto está escrito de acordo com a gramática própria da Libras; na segunda fase, ele já aprendeu um pouco de Português e sabe bem da Libras, há uma mistura no texto; na terceira fase, a escrita do mesmo já dispensou a gramática da Libras e escreve usando a gramática própria do Português. Essas frases acontecem com todo mundo, com estudantes ouvintes também. Se o estudante ouvinte for aprender a língua japonesa, começa na primeira fase, no texto podemos perceber que é o Português brasileiro; na

segunda fase, há uma mistura de Português brasileiro e em Japonês no texto escrito; na terceira fase, o mesmo escreve o texto dentro da língua japonesa e já dispensou a gramática do Português brasileiro (P2, 2022).

Sempre procuro usar a experiência visual dos Surdos porque é mais fácil, depois começa trabalhar no Português. Precisa primeiro ter o conhecimento na Libras, depois o conhecimento no Português. Usar sempre a metodologia e a experiência visual porque o Surdo visualiza melhor, precisando aprender primeiro a Libras, após isso, apresentar a experiência visual, depois a escrita do letramento e também o Português. Por exemplo, o que significa aprender a escrita, mostrar o desenho, visualizar a casa, falar onde vive a casa, contextualizando, vida da criança, falar sobre a casa dele, como é o jeito, vive junto a casa dele, depois apresentar o letramento por meio da escrita “CASA”, por exemplo, vai começar a perceber sempre na palavra, sempre aprender (P3, 2022).

Utilizo a metodologia e a experiência visual, por exemplo, faço leituras no texto e passo-o aos estudantes Surdos, também para fazer leituras, se por acaso tiverem dificuldades para compreender, então faço adaptação para expor imagem a fim de observação o significado das coisas que estão na imagem tais como a nuvem, a árvore, a montanha, faço explicação de cada coisa que está na imagem, ajudo-os na memorização das palavras, em seguida passo o texto para fazer a leitura novamente, ajudando-os para fazer ligação na imagem ao texto, fazendo-os a compreender claramente. Em seguida, passo o vocabulário de cada palavra, por exemplo, visualizar a imagem do gato e pergunto sobre o que é o gato? O procedimento repete sobre visualizar a imagem da árvore, da montanha e da nuvem. Assim ajudo os estudantes Surdos a entender sobre o significado das palavras ligadas ao texto (P4, 2022).

Eu utilizo estratégias de ensino para o português dando ênfase aos aspectos visuais, lembrando que o conteúdo é trabalhado na L1 e L2 (Libras e Língua Portuguesa). Posso apresentar um exemplo, está disponível em forma de um Caderno Pedagógico, pode encontrar no site: diaadia.pr.gov.br, em Cadernos Pedagógicos do PDE 2008, intitulado: PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS) NO COMPUTADOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS. No ano de 2008, considero bem oportunizado e atualizado (P5, 2022).

Do plano de ensino resultará, ainda, o plano de aula, em que o professor vai especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores.

Observa-se nos argumentos dos professores o tipo de metodologia de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos que cada um expressou, seu jeito de lidar com o diálogo, mesmo utilizando a Libras com suas ideias de trabalhar e incentivar a aprendizagem do estudante Surdo na área da Língua Portuguesa.

De acordo com Batista (2020), dentro do contexto do ensino da Língua Portuguesa, com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), foram elaboradas competências de linguagens as quais são divididas em seis. Das seis competências, a terceira específica refere-se à utilização de diferentes linguagens: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-

motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p. 63).

Na BNCC são estabelecidas competências e habilidades para o ensino e aprendizagem das linguagens, embora não se apresente em seu documento de que modo deve ser o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes Surdos e nem ferramentas educacionais para esse processo.

A autora supracitada argumenta que, nesse sentido, há necessidade de se apresentar atividades e metodologias que possam estimular as habilidades dos estudantes Surdos, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem, para que o próprio estudante Surdo não esteja em sala de aula apenas traçando letras sem entender o sentido do que lhe é ensinado. “Logo, não cabe ao profissional/alfabetizador introduzir o aluno na LP, ele precisa colocar o aluno Surdo numa relação dialógica dos saberes que ele já possui em sua LC com o novo conhecimento: a LP em sua modalidade escrita” (BENASSI; DUARTE, 2013, p. 5).

As recomendações para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Surdos, será necessário criar novas metodologias, recursos e atividades a fim de contribuir para o desenvolvimento de cada estudante Surdo. Portanto, o professor, mesmo sendo qualificado em Libras, precisa de aulas dinâmicas, participativas, criativas, objetivando o bom desempenho na aprendizagem dos educandos Surdos. As novas ferramentas educacionais tais como: notebook, datashow, tablet, proporcionando atividades mais elaboradas para a compreensão de textos, encartes, panfletos, dentre outros, podem ser utilizados.

A última Unidade de Contexto 12 (UC12), foi denominada de A concordância sobre o método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança para melhoria, relacionada à questão 12 - Concorda com o método de ensino proposto pela instituição? O que você sugere como mudança de melhoria? Os resultados estão apresentados no Quadro 32 a seguir.

Quadro 32 - A concordância sobre o método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança para melhoria, registros e exemplos

| Unidade de Registro | Registros e Exemplos |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12.1 Método de ensino bilíngue. | 03 registros |
| | Eu concordo porque é uma luta por bilinguismo, a metodologia bilíngue aqui na instituição não tem sido fácil porque falta mais professores Surdos aqui na instituição (P1, 2022). |
| | 02 registros |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12.2 Apresentam discussões sobre adaptações para qualificação de ensino. | A proposta do ensino aqui na instituição, sempre discutir junto ao grupo, tem concordância sim, todo o trabalho de desenvolvimento dentro da instituição (P3, 2022). |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: O próprio autor

Esta UC busca analisar a concordância ou não dos professores quanto ao tipo de método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança de melhoria no ensino que utiliza para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo. Todos os professores concordaram com o mesmo, mas expressaram alguns argumentos semelhantes e outros um pouco distintos.

As respostas estiveram relacionadas ao método de ensino bilíngue (UR11.1) e apresentam as discussões sobre adaptações para qualificação de ensino (UR11.2). Os professores P1, P2 e P5 consideram que sentem falta de mais professores Surdos para trabalhar na instituição, os quais poderiam servir de modelo para os estudantes Surdos, representando sua identidade Surda e capacidade para estudar e trabalhar. Além disso, tais professores poderiam orientá-los, porque conhecem a subjetividade própria do estudante surdo.

O professor P3 e P4 consideram que a instituição apresenta discussões juntamente ao grupo de professores e à equipe pedagógica, a fim de avaliarem o desenvolvimento do estudante Surdo, verificarem o uso de metodologia para conseguirem bom resultado pelo mesmo, caso contrário, procuram fazer adaptações e discutir com os professores sobre estratégias a fim de qualificar o método de ensino.

Eu concordo porque é uma luta por bilinguismo, a metodologia bilíngue aqui na instituição não tem sido fácil porque falta mais professores Surdos aqui na instituição, acho que aqui na instituição para ser perfeita porque na semana pedagógica, reuniões, discussões sobre pensar em fazer um curso fora da instituição, há muita preocupação, mas falta política no Núcleo, encontram-se dificuldades, professor que chega aqui na instituição já sabendo falar em Libras, mas falta avaliação por parte do governo do estado do Paraná, pelo professor Surdo, pois tem muitos professores ouvintes que usam seus direitos porque só aplicam provas de Português próprias para ouvintes, está errado porque não tem provas específicas para Surdos, mas precisa ter igualdade de avaliação do concurso público feito pela política. Na minha opinião, a instituição precisa ter coragem para falar juntamente os Surdos pela sua luta sim, aqui na instituição o professor Surdo com sua identidade Surda, servindo de modelo para os estudantes Surdos. Em primeiro lugar, o professor Surdo, o segundo lugar o professor ouvinte, na instituição própria para Surdos (P1, 2022).

Concordo com o método bilíngue da instituição, mas sinto falta de aprofundamento, falas e as práticas são coisas diferentes, então a escola bilíngue onde há estudantes Surdos não oralizados que estudam Libras e outros Surdos que possuem a oralidade, são as duas coisas diferentes. Sinto falta e precisa de mais professores para a continuidade nos estudos, a fim de aprofundar nas pesquisas, também gosto mais de ser professora de estudantes

Surdos, são muitos professores ouvintes, gosto muito de professores Surdos que ajudam, interação, amplia a mentalidade, pois, o professor Surdo entende a vida própria do Surdo, professor ouvinte não sabe, então aceito a proposta feita pelo professor Surdo (P2, 2022).

A proposta do ensino aqui na instituição, sempre discutem junto ao grupo, tem concordância sim, todo o trabalho de desenvolvimento dentro da instituição. Por exemplo, quando percebe que tem alguma coisa, a gente acreditava em conseguir certo, só que percebendo que a resposta não tem sido boa, ruim, negativa. Nós voltamos a discutir novamente, fazer adaptações, até conseguir qualificar o ensino. Hoje, por exemplo, nós temos a semana para discutir a fim de verificar se tem bom desenvolvimento do estudante Surdo. Quando acontece o conselho de classe, nós discutimos também para verificar se o uso de metodologia é conseguir o resultado bom do estudante Surdo, bem como o outro não tem sido o resultado bom, como fazer adaptações e discutir sobre estratégias com os professores porque possuem conhecimento em qualificar o ensino (P3, 2022).

Depende de quando receber métodos diferentes propostos pela instituição, precisam conversar com a equipe pedagógica, como explicar e usar métodos, primeiro reconhecer o nivelamento do estudante Surdo para compreender melhor, a fim de fazer planejamentos e estratégias (P4, 2022).

Concordo com o método de ensino da instituição. Sim, mas falta muito para realizar a educação de Surdos no Brasil. Acredito que nós temos que continuar nos estudos e usar recursos financeiros, a instituição já é uma referência, seja mais fortalecida (P5, 2022).

De acordo com as discussões apresentadas pelos professores sobre o método de ensino bilíngue proposto pela instituição, o português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua (L2), e a educação dos Surdos passa a ser bilíngue.

A proposta da educação bilíngue auxilia no desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. O bilinguismo beneficia o desenvolvimento cognitivo e o aumento do vocabulário da criança Surda. Tal proposta ainda pode ser traduzida como uma oposição às características da educação e escolarização dada aos Surdos historicamente (KUBASKI; MORAES, 2009).

Para Quadros (1997), o bilinguismo é formado por uma proposta de ensino usada por escolas que propõem as duas línguas no contexto escolar.

Contudo, o bilinguismo se torna uma base no direito dos Surdos de serem educados por meio da língua de sinais, considerada como língua natural, pois é compreendida de um modo natural por eles.

Atualmente, com essa expansão dos programas bilíngues, esta metodologia é reconhecida pelos estudiosos da área, sendo representada com uma melhor forma de expressividade, além de possuir necessidades e especificidades das comunidades Surdas, em

âmbito internacional.

Segundo Gomes (2010), tratando-se de uma questão de justiça social que possa garantir de que todos os indivíduos tenham acesso à educação por meio da sua primeira língua.

Após apresentação de Desenvolvimento e Análise dos Resultados, em seguida apresenta-se as Considerações Finais.



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e descrever metodologias aplicadas por professores Surdos e ouvintes e estudantes Surdos de 1º ao 5º ano de uma Instituição Especializada, localizada em uma cidade no norte do estado do Paraná, para o ensino da leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa escrita.

A proposta inicial no projeto de pesquisa era o ensino remoto, porém, com o retorno das aulas presenciais no segundo semestre, tornou-se possível levantar os dados ocorridos no ensino presencial, respeitando todas as recomendações, como o distanciamento, uso de máscaras, álcool-gel e um número reduzido de estudantes em sala de aula, que ocorreu por meio de revezamento deles, por dia em sala de aula.

Fui bem recebido pela diretora e coordenadora da escola, fizeram entrevista comigo e me passou os detalhes, tais como respeitar todas as recomendações citadas. Por sua vez, apresentaram-me as cinco professoras do 1º ano ao 5º ano, todas elas aceitaram o meu convite para participar desta pesquisa, cuja finalidade foi analisar e descrever as práticas de ensino da Língua Portuguesa por meio do uso dos recursos pedagógicos para possibilitar a leitura e a escrita da língua portuguesa, para estudantes Surdos, procurando explicitar as possibilidades vivenciadas pelos estudantes e seus professores em uma Instituição Especializada, no ensino presencial.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo da pesquisa, ocorreu a observação e como transcorreu a participação dos envolvidos na pesquisa. Além disso, com os dados levantados e selecionados, eles foram analisados com base nos fundamentos teóricos apresentados.

A partir do princípio, de acordo com a fundamentação teórica, a qual foi utilizada para que a Educação Bilíngue para Surdos sirva de modelo capaz de revolver as questões de primeira (L1) e segunda língua (L2) de modo como elas devem ser tratadas, isto é, foram abordadas didática e pedagogicamente dentro dos parâmetros de aquisição da primeira língua e de aprendizagem da segunda.

Sendo assim, as abordagens sociocultural, crítica e interacionista, foram trabalhadas em conjunto, possibilitando proporcionar um trabalho de autonomia aos estudantes Surdos, para que a Instituição Especializada possa cumprir o seu papel mais significativo, ou seja, o de formar cidadãos que saibam se valorizar, respeitem o próximo e o meio em que vivem, contribuindo assim com a construção de um país melhor.

Durante a pesquisa, ao observar os estudantes Surdos, pude perceber a maneira como

eles aprendem, ou seja, quais recursos pedagógicos que utilizam durante a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2). Nesse sentido ao analisarmos as ações dos alunos, por meio de observação e diário de bordo coletado, observamos que os estudantes Surdos apresentaram dificuldades na escrita da Língua Portuguesa (L2), a maioria das vezes as professoras, sem perceber, utilizam frases ou textos prontos e colam no caderno deles, para que eles possam copiar, sem o uso da autonomia a fim de criar as frases e até produzir texto, concluindo que os estudantes Surdos do 1º ano ao 5º anos são meros copistas.

Enfim, ao realizar essa pesquisa, considera-se que possa contribuir para a reflexão da prática atual do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para estudantes Surdos, questionando as práticas atuais e apontando um caminho em que, a partir do estudante Surdo, essas práticas possam ser aperfeiçoadas.

No contexto dos dias de hoje, a educação dos Surdos ainda é organizada de modo que a maioria das atividades é realizada pela ótica da oralidade, isso faz com que os Surdos fiquem em desvantagem em sala de aula. Em um ambiente escolar que usa a língua oral e escrita traz como consequência dificuldades de compreensão e interação, sendo vistos como ineficientes linguisticamente. Devido à este problema, os Surdos são submetidos à apenas copiar as atividades da lousa fazendo com que sejam executadas de forma mecânica, sem adquirir uma aprendizagem significativa (FERNANDES, 2006).

Estar com os estudantes Surdos nesse período de observação e diário de bordo foi uma experiência gratificante de múltiplos aprendizados. As avaliações finais comprovaram as dificuldades dos estudantes Surdos com relação à leitura quanto à escrita, pude concluir que o melhor que a experiência levou a gente para compreender, sabendo que a escrita da Língua Portuguesa já é difícil para todos, contudo, ela é mais difícil para eles, não porque eles apresentam dificuldades para aprendê-la e sim porque ela é uma segunda língua (L2), de modo como a aprenderam na Instituição Especializada, entende-se como a sociedade e a família fazem cobrança, por este motivo eles demonstram as dificuldades no seu aprendizado e o seu uso no dia a dia.

Além dessas informações, foram evidenciados os resultados advindos da entrevista semiestruturada e das observações, as quais constituíram 12 categorias. Na primeira “realidade linguística do estudante Surdo”, percebeu-se que os argumentos expressados pelos professores em relação ao questionamento da realidade linguística do estudante Surdo dissertavam sobre ela ser difícil e diferente, havendo a desigualdade entre Surdos e ouvintes.

Contudo, houve alguns progressos no âmbito da proposta de políticas linguísticas para os Surdos, ainda que muito precise ser feito, para que os estudantes Surdos não fiquem restritos

apenas a um grupo considerado minoritário, dessa forma limitando-se seu conhecimento. Logo, será preciso que o acesso linguístico possa ser permitido ao Surdo, para que ele possa transitar por outras culturas e a língua de sinais seja como instrumento de conhecimento.

É válido lembrar que, ainda existe um longo caminho para percorrer na sua implementação, a fim de que todos os brasileiros tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social.

Na segunda “comunicação em Libras, onde e como aprendeu”, foi verificado que todos os professores apresentaram domínio dessa habilidade, mesmo que alguns tenham argumentado que sabem pouco, mas querem aprofundar seus conhecimentos nesse domínio, para que tivessem fluência dessa língua, pois sabem que esta possui um grande significado no âmbito acadêmico e social do educando, por isso deve ser trabalhada no dia-a-dia com os estudantes Surdos, a ponto de efetivar na comunicação entre professor e estudante Surdo.

Na terceira categoria “a utilização da Libras na sala de aula, facilitadora ao ensino e aprendizagem do estudante Surdo”, evidenciou-se que todos os professores concordaram que esta afirmação é verdadeira, já que o uso da Libras facilita o ensino e aprendizagem do estudante Surdo.

Considera-se que ela permite que os estudantes Surdos conheçam melhor os conteúdos adequados e sua compreensão de mundo aumenta, a partir do canal visual, suprimindo diversas necessidades e especificidades em seu processo de aprendizagem, em uma perspectiva bilíngue e com uma Instituição Especializada.

Apesar disso, percebeu-se que há alguns estudantes Surdos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto na leitura quanto na escrita, pois o professor e a instituição têm que ter preparo para o ensino, a fim de garantir um bom aprendizado.

Na quarta categoria, denominada “o entendimento do professor sobre o bilinguismo e sua função na sala de aula”, observou-se que os professores a compreensão o bilinguismo e sua função na sala de aula, que é importante para a educação de Surdos, pois o contexto sócio-histórico-cultural e linguístico deles é levado em conta, considerando os fatores que correspondem à linguagem, interação e desenvolvimento.

Na quinta categoria, intitulada de “na realidade dessa instituição, o professor possui conhecimento das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais em relação ao Surdo”, foi verificado, por meio dos comentários dos professores, que alguns afirmaram que conhecem pouco sobre políticas públicas e que gostariam de discutir mais o assunto, inclusive sobre as possibilidades do Surdo de ter autonomia para fazer escolhas sobre estudar em uma escola inclusiva ou na Instituição Especializada com proposta bilíngue.

Outros afirmaram que conhecem as políticas públicas, portanto, participam na luta por direitos por uma sociedade mais justa e igualitária, inclusive das discussões a fim de verificarem o alinhamento, adequação na metodologia de ensino e investigação do caminho mais fácil para melhorar a educação dos Surdos.

Enquanto isso, o estudante Surdo se sente mais confortável ao estudar em instituições para Surdos, pois ele tem outras formas para aprender, utilizando de recursos visuais e está inserido em um ambiente com Libras, podendo se desenvolver melhor. Isto vai ajudá-lo a desenvolver sua identidade, com possibilidades de se aceitar como pessoa Surda. Se esta instituição é para Surdos, então haverá pedagogos que conhecem as especificidades da educação dos Surdos.

Na sexta, “a realidade desta instituição, com informações sobre o conhecimento e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos”, percebeu-se que os argumentos dos professores foram diferentes, sendo assim, o P1 sempre participa dos cursos e estudos sobre Libras, procura as informações nas pesquisas, leituras, debates sobre como aprender a fazer projeto juntamente ao grupo de professores Surdos; o P2 diz que chegam informações simples na instituição, mas faltam informações próprias de Surdos; o P3 argumenta que, por via de dúvidas, prepara reuniões toda semana para resolução de problemas a fim de sanar resultados negativos, e verificar o que melhorar, adaptando e criando novos conteúdos.

Destaco a importância da reflexão do papel do professor, já que a mediação é função do mesmo, assim poderá permitir aos estudantes Surdos que possam formalizar os conhecimentos colocados em ação.

De acordo com Vasconcelos (1999), todo o planejamento faz parte de um esforço cooperativo e não de algo imposto. A pesquisa deverá ser o carro chefe de todo trabalho na pedagogia de projetos e a participação dos estudantes como uma possibilidade de contemplar uma aprendizagem significativa, a fim de promover a autonomia. Além disso, poderá indicar um caminho propício para a globalização do conhecimento, a depender da maneira como os projetos são conduzidos, a partir das pesquisas o guia do trabalho, e não de uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida.

Na sétima categoria, “a realização, nesta instituição, em equipe de planejamentos possui foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos”, observou-se que os professores se preocupam, em primeiro lugar, com o planejamento especial para estudantes Surdos, solicitam opinião dos professores Surdos, principalmente quando encontram dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes Surdos, em seguida organizam o projeto para adaptações que tenha foco para leituras, letramento e de recursos visuais.

Porém, ainda falta essência para este tipo de adaptações, porque a instituição possui o período de planejamentos em grupo organizado pela SEED, juntamente com a equipe pedagógica no momento combinado de atividades voltadas para qualificar o ensino para estudantes Surdos.

Portanto, como as prescrições são muito genéricas, por meio destas não se consegue obter a orientação para a ação educativa dos professores e, por isso, não se consegue configurar a prática a partir do currículo prescrito. Dessa forma, utilizam-se manuais e livros-texto para trabalhar os conteúdos de cada série, considerado como guia um recurso didático para o planejamento pedagógico do professor. Sendo assim, o currículo apresentado aos professores é considerado um currículo sobre as práticas dos professores.

Na oitava categoria, designada “a relação importante no uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula”, todos os professores confirmaram que elas são fundamentais para as práticas em sala de aula com os estudantes Surdos, pois permitem o uso de recursos visuais para os estudantes Surdos, ajudam-lhes a conviverem com diferentes situações de aprendizagem, oportunizando maior acesso ao conhecimento do mundo letrado, principalmente no contexto da escrita do Português.

Na nona categoria, denominada “a relação importante da Língua Portuguesa na vida do estudante Surdo”, todos os professores confirmaram sua importância na vida do estudante Surdo, sabendo que a sociedade não é bilíngue, portanto, o estudante Surdo terá que aprender o português a fim de diminuir a desigualdade social, possuir autonomia, tornar-se independente, podendo ocupar seu espaço na comunidade ouvinte, também na vida profissional, alinhando sempre o português e a Libras.

Ampliar o conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para os estudantes Surdos, pois estes almejam maior conhecimento, por sua vez, a estrutura do português os ajuda a repensar os processos de escrita e leitura. O professor deve perceber a realidade bilíngue do Surdo, compreendendo que a Língua de Sinais é indispensável na compreensão da Língua Portuguesa escrita.

Na décima categoria, “o plano de ensino é da instituição ou é do professor”, verificou-se que todos os professores responderam que o plano de ensino deve acompanhar e respeitar as leis e diretrizes curriculares do estado do Paraná, alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), passando por coordenação da instituição para análise e aprovação.

Podemos observar que não adianta apenas o professor se comprometer, e sim a comunidade escolar, estudantes, pais e gestores também necessitam manter uma interação saudável com a sala de aula, ou seja, o ambiente escolar favorável ao aprendizado e a

transformação da realidade que, quando estão bem integradas, desenvolvem uma maturidade cognitiva reflexiva.

Como diz Vasconcelos (2002), o planejamento é assim, um processo contínuo, dinâmico, de reflexão, e de tomada de decisão, o plano é o produto dessa reflexão e tomada de decisão.

Já na penúltima categoria, “o tipo de metodologia de ensino do professor para ensinar a Língua Portuguesa para o estudante Surdo”, as professoras pontuaram que trabalham com o tipo de metodologia de ensino com proposta bilíngue, utilizando estratégias para o ensino de português com ênfase aos aspectos visuais.

Assim, o conteúdo é trabalhado na L1 e L2 (Libras e Língua Portuguesa), observando-se a subjetividade de cada estudante Surdo e apresentando-se questões como o conceito da palavra, o sinal dessa e o desenho ou imagem contextualizado dessa palavra, para que o estudante Surdo possa visualizá-la e memorizá-la.

Evidenciou-se da importância da educação bilíngue para a aprendizagem da criança Surda, sendo fundamental para que as atividades realizadas sejam adaptadas conforme suas necessidades. Além disso, o estudante Surdo precisa de uma metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, em que haja predominância sobre o visual.

A última categoria, “a concordância sobre o método de ensino proposto pela instituição e sugestão como mudança para melhoria”, de acordo com os professores, eles sentem falta de mais professores Surdos para trabalhar na instituição, os quais poderiam servir de modelo para os estudantes Surdos, representando sua identidade Surda e capacidade para estudar e trabalhar, inclusive ajudando em suas orientações.

Primeiramente, é de fundamental importância ressaltar que minhas considerações são reflexões das mudanças que essa pesquisa causou em minha vida profissional e pessoal.

Como pesquisador Surdo, bilíngue e professor de Libras, percebi que, a princípio, as políticas educacionais não eram coerentes, logo, acredito que as mesmas serviam apenas para confundir o professor e trazer retrocesso ao sistema educacional.

Porém, após a realização da pesquisa, houve o impacto da minha presença como pesquisador Surdo no trabalho de campo e na relação com os professores e estudantes Surdos na Instituição Especializada, pois essas políticas passaram a ser vistas, por mim, por um novo ângulo.

Observei que essas políticas educacionais são necessárias sim, para orientar e fornecer subsídios legais para que todos tenham uma educação de qualidade, principalmente para direcionarem com competência todo o processo de ensino, pois é por meio deste que é possível

adquirir conhecimento pedagógico, organizado, propositado, além de preparação teórica científica e técnica, os quais possibilitarão atingir objetivos.

Segundo Campello e Rezende (2014), ambas militantes Surdas, a comunidade Surda está construindo a política da verdade, apelando para que as escolas bilíngues de Surdos não sejam ambientes segregantes.

Pelo contrário, elas são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os estudantes Surdos como cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

Entende-se que a comunidade Surda considera importante o uso da Libras nas instituições de Surdos para a constituição do estudante Surdo como sujeito social, porque ela fornece informações importantes para o aprendizado da estrutura da língua escrita do português, língua esta considerada necessária e interessante pelos próprios estudantes Surdos, a partir de sua cultura que é representada pela visualidade.

Isto confirma que a Educação Bilíngue é o melhor caminho para essas crianças Surdas, por ser a mais adequada, inclusive por haver compartilhamento linguístico com seus pares (outras crianças Surdas), aumentando-lhes a autoestima. Essa é a principal reflexão que este trabalho propõe para os estudos futuros na área de linguagem e surdez.

Desta forma, Pereira (2011, p. 74) defende que “a criança surda, até aos 3 anos, tal como a criança ouvinte, tem de ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico adequado à sua idade”, realçando a importância de um meio favorável, com pessoas fluentes em língua de sinais, tornando-se estes modelos para a sua família. Todavia, quanto à escolha da modalidade educativa, a decisão cabe aos pais.

Caso os pais de um estudante Surdo, com um perfil de funcionalidade justificativa da modalidade de educação bilíngue, não optarem por esta modalidade de educação, mas pelo modelo oralista, essa informação deve ser explicitamente registrada e justificada no programa educativo individual (DGIDC, 2009, p. 28).

Neste âmbito, a Federação Mundial de Surdos (WFD, 2016, p. 1) afirma que os contextos educativos devem apoiar o direito da criança Surda ao desenvolvimento pleno das suas capacidades linguísticas e culturais, da sua identidade, sendo fundamental para o desenvolvimento de sua personalidade, autoestima e resiliência.

No entanto, Rainer *et al.* (1963) assinala que embora exista uma tendência a melhorar, são relatados muitos casos de abandono escolar sem formação adequada, o que gera indivíduos mal preparados para o mercado de trabalho e com objetivos mal definidos.

Neste sentido, torna-se salutar o envolvimento dos pais na escola, pois segundo Christovam e Cia (2013, p. 565) ao conhecer os recursos e necessidades das famílias, os professores poderão ajudar “na redução do stress sofrido e no desafio diário da escolarização, para estabelecer uma interação colaborativa”.

De acordo com Kubaski e Moraes (2009), o bilingüismo chama a atenção para o aspecto da identificação da criança Surda com seus pares. Considerando que, a educação bilíngüe tem contribuído cada vez mais para que isso aconteça, sugerindo um novo olhar sobre a surdez, que se afasta de uma visão clínica e reabilitadora. É necessário compreender que a língua de sinais apresenta uma modalidade diferente da língua oral e torna-se uma mediadora para o aprendizado de português.

A educação de Surdos na Instituição Especializada apresenta uma realidade objetiva que é resultado de um processo histórico e social, mas que na sua apreensão, enquanto realidade objetiva, as significações das cinco professoras pesquisadas que se constroem em torno dessa realidade, mas com base em suas vivências e experiências são construídas suas significações.

O ensino apresenta uma prática desafiadora, com práticas voltadas a Língua Portuguesa, demonstrando a necessidade de reflexões e transformações na prática educativa para que possam favorecer e contemplar a particularidade linguística dos estudantes Surdos. Desta forma, as relações estabelecidas são trocas, conhecimentos que não possuem uma validação social, mas foram aspectos presentes nas práticas das professoras, demonstrando que as relações estabelecidas apresentaram caminhos para o desenvolvimento das significações das professoras relacionadas às suas práticas de ensino na sala de aula.

Logo, a compreensão da dimensão subjetiva demonstra como a realidade objetiva é significada, de forma que a educação bilíngüe necessita de momentos de reflexão/transformação, objetivando-se a compreensão dos estudantes Surdos, por meio de práticas que busquem a superação da visão determinista e oralista. .

Vale ressaltar, que os meios favoráveis para a educação da língua portuguesa devem ser visuais, pois facilitarão a compreensão deste estudante Surdo, sendo de fundamental importância a mudança de metodologia em sala de aula, para que a surdez não seja usada como impedimento na aprendizagem. O importante então, é que seja oferecida uma educação que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma que este desenvolva toda a sua potencialidade.

A Instituição Especializada, por sua vez, propõe discussões juntamente ao grupo de professores e a equipe pedagógica, a fim de avaliar o desenvolvimento do estudante Surdo e verificar o uso de metodologia para conseguir bom resultado pelo mesmo. Caso contrário,

procura-se fazer adaptações e discutir com os professores sobre estratégias para se qualificar o método de ensino.

Diante desses resultados, percebeu-se que é necessário rever como está acontecendo esse ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, porque ainda que ela possa favorecer os mesmos, sua proposta e como está sendo estabelecida no currículo escolar não é o ideal.

Nesse intuito, a Instituição Especializada tem como objetivo promover o ensino de Língua Portuguesa para Surdos e garantir que o estudante Surdo participe do contexto social, de maneira que ele se torne um bom cidadão de direitos alcançados.

Assim, o estudante Surdo precisa do conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa para que possa interagir em sociedade e ter o seu papel no ambiente social. Portanto, as discussões são essenciais para referenciar as práticas desenvolvidas pelo professor e pela Instituição Especializada no desenvolvimento desses estudantes Surdos. A didática, quando bem aplicada metodologicamente, poderá trazer a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, com um aprendizado significativo, promovendo assim, a participação do estudante Surdo com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Não se pode esquecer que o professor é considerado como peça-chave, o mediador desse processo educativo, mas sabe-se que não será fácil lidar com as dificuldades encontradas no dia-a-dia no ambiente escolar. Infelizmente, ainda faltam muitos professores Surdos para trabalhar nesse contexto escolar, porque estes sabem e conhecem a subjetividade de cada estudante Surdo. Portanto, é necessário haver conexão entre governo, sociedade, família e instituição, a fim de garantir um ensino de qualidade aos professores que estão diante da educação.

O que, de fato, esta pesquisa nos apontou a respeito do ensino de Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita leva-nos a repensar as metodologias que estão em nossas mãos. Como os sujeitos Surdos possuem experiências visuais e memorizam por este sentido, bem como, as explicações dos conteúdos e/ou atividades devem ser em sua língua materna que é a Libras (L1) para posteriormente terem subsídios ao enfrentar as lacunas que geram as traduções de uma língua para outra. Porém, ao terminar e compilar as entrevistas podemos ressaltar que os docentes podem e devem utilizar as metodologias ativas – trabalho em grupo usando tecnologias, pesquisas, construção de materiais concretos, reflexões, gamificações, entre outras, ou seja, recursos metodológicos para abrir caminhos e possibilitar diversas formas de aprender. Pois, sabe-se que a metodologia tradicional não consegue resolver o problema de ensino e aprendizagem para os estudantes Surdos.

Para finalizar, evidenciou-se durante as observações *in loco*, entrevistas e no processo de reflexão e escrita desta pesquisa, a discussão em relação às práticas de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita para estudantes Surdos matriculados nas salas da Instituição Especializada com proposta bilíngue de ensino, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade pesquisada, a qual possui uma estrutura diferenciada da escola do ensino regular comum, paradigmática, curricular, pedagógica e linguística.

Porém, cabem outras discussões e mais pesquisas nessa área, voltadas às demandas sociais e curriculares, para que estas possam contribuir com uma mudança mais significativa na educação de todos os estudantes Surdos.



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Português...** Eu quero ler e escrever (material didático para usuários de LIBRAS). São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010.
- ALMEIDA, E. C.; DUARTE, P. M. **Atividades Ilustradas em Sinais de Libras**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- ALVES, R. A. **Ser Surdo:** o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148788/alves_ra_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar:** O fim dos Vestibulares. São Paulo: Poética, 1995.
- ALVES, S. **Planejamento Educacional**. 2011. Disponível em: <<https://planejamentoeducacional.webnode.com.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ANTUNES, C. F. **Aquisição da linguagem na relação Libras x Português**. 2007. 38 f. Monografia (Especialização em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos) - Universidade Federal de Santa Maria, Urugaiana, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1037/Antunes_Circe_Fagundes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- ARANTES, A. C. F. F. S.; PIRES, E. M. **A importância da formação bilíngue na educação do surdo**. 2012. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, 3: 109-119, 2012. Disponível em: <<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIRAGUAIA/article/view/119/105>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ARAÚJO, M. T. A. **Alfabetização e Letramento:** o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TBSG5/1/disserta__o_definitiva.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- ARROTÉIA, J. **O papel da marcação não manual em sentenças negativas na Língua de Sinais Brasileira (LSB)**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/360710>>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- ASSIS SILVA, C. A. **Cultura surda:** agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688/20219>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, M. M. B. S. Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. *In*: EIELP, 1., 2010, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: 2010, v. 9, p. 197-208. Disponível em: <<http://exedra.esec.pt/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BARBOSA, E. R. A. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/6401/pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BARBOSA, E. R. A. **Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AHVLT3>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BARBOSA, M. A. **Inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. 2007. 73 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDY, L. R. **Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior**. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153780/bardy_lr_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BASSO, I. M. S. **Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia?** Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.

BATISTA, J. M. **A sequência didática no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos**. 2020. 20 f. Artigo (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1191/1/A%20sequ%C3%Aancia%20did%C3%A1tica%20no%20ensino%20de%20L%C3%ADngua%20portuguesa%20como%202%20para%20surdos%20-%20Jo%C3%A3o%20Marinho.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BATTERBURY, S.; LADD, P.; GULLIVER, M. Sign language peoples as indigenous minorities: implications for research and policy. **Environment and planning**, v. 37, p. 2899-2915, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/210402/Sign_Language_Peoples_as_indigenous_minorities_implications_for_research_and_policy>. Acesso em: 26 abr. 2022

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Associados. 2001.

BELLOTTI, A. C. **Implante Coclear: um estudo da escrita na escola.** 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3248.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BELLUGI, U.; POIZER, H.; KLIMA, E. Language, modality and the brain. **Trends in neurosciences - reviews (TINS)**, v. 12, n. 10, p. 380-388, 1979.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S. Números Semânticos: O Recurso Didático e sua Aplicação no Ensino de Língua Portuguesa para Surdos e de Libras para Ouvintes. **In: Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. IV SIMELP.** Goiânia, 2013.

BENTO, N. A. **Os Parâmetros Fonológicos:** configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da Língua Brasileira de Sinais – um estudo de caso. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8409/1/Nanci%20Araujo%20Bento.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BERTRAM, R. C. M. **Planejamento educacional:** representação social de professores em formação. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2010/341767_1_1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BIDARRA, J. Ensaio: a dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e lingüístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 309-324, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/jzGPPbg7y7jxCVF4MdfDd6H/?lang=pt>>. Acessado em: 02 abr. 2021.

BOFF, L. **Jornada Pedagógica**, 2005. Slides apresentados no III Encontro da Jornada Pedagógica. Londrina, 22-23 out. 2009.

BOMFIM, D. A. **O Processo de Alfabetização de Surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** uma análise sob a perspectiva de professores. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187709>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BOMFIM, L. F. **Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam a Língua Portuguesa como L2 para surdos.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1180/1/dissertacao%20final%20p%20encadernacao%20luciene.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. **In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC Minas, 1999. Disponível em: <<http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/DA-%20educsurdos.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 948/07, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEDH, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

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. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Básica – 2019**: Resumo Técnico. 2019. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 7-201. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 017/2001. MEC/SEESP, Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 01 out. 2020b. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-desetembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, 2014a. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1.>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014b. 24 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun 2022.

BRASIL. **Portaria n. 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 31 out. 2013, n. 212, Seção 1, p. 44. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_250117655_portaria-n_1060_d30_de_outubro_de_2013.aspx>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria n° 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 4.909, de 2020**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2019431&filena me=PL+4909/2020>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 5, de 25 de outubro de 2016**. Brasília, 25 out. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22062989/do1-2016-10-26-resolucao-n-5-de-25-de-outubro-de-2016-22062836-22062836>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias n° 1.060/2013 e n° 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014b. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em 6 mar. 2021.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRITO, L. F. **Por uma Gramática das Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995; 2010.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em:

<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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, Curitiba, Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. *In*: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.). **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008, p. 151-163.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. (Tele)avaliando o desenvolvimento da competência de leitura em ouvintes e surdos de escolas especiais e comuns: o estado da arte. *In*: MIOTTO, E. C.; LUCIA, M. C. S.; SCAFF, M. (Org.). **Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências**. São Paulo: HCUSP, 2007, p. 229-240.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua brasileira de sinais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. 1-2 v. Sinais A a Z.

CAPOVILLA, F.C.; VIGGIANO, K. Q.; RAPHAEL, W. D.; BIDÁ, M. C. P. R.; CAPOVILLA, A. G. S.; NEVES, M. V.; MAURICIO, A. C. Como avaliar a competência de leitura em surdos do Ensino Fundamental ao Médio, e analisar processos quirêmicos, semânticos e ortográficos: versão original 1.1 do teste de nomeação de figuras por escolha de palavras escritas (TNF1.1 – Escolha). *In*: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. (Org.). **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, Vol. 4: sinais da Libras e o universo da comunicação, eventos e religião**. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial, Fundação Vitae, Capes, CNPq, Fapesp. 2009. 1056 p.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: CAVALCANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COELHO, R. O. **Estratégias de Escrita da Língua Portuguesa usadas por Estudantes Surdos Jovens e Adultos**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestre Profissional em Educação Escolar) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/343313/1/Coelho_ReginaldoDeOliveira_M.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CORRÊA, Y.; CRUZ, R. C. **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

CORRÊA, Y.; GOMES, R. P.; CRUZ, R. C. A desembiguação de palavras homônimas em sentenças por aplicativos de Tradução Automática Português Brasileiro-Libras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 319-351, 2018.

COSTA, J. P. B. **Representações de Comunidades Escolares Bilíngues para Surdos sobre o Português, a Libras e a Escrita de Sinais**: as Políticas Linguísticas e seus reflexos na Educação de Surdos. 2020. 186 f. Tese (Doutora em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/363629/1/Costa_JulianaPellegrinelliBarbosa_D.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COSTA, K. S. F. **A importância da formação em Libras do(a) professor(a) ouvinte na educação bilíngue do aluno surdo e metodologias para o ensino de Libras e de português escrito nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-em-libras-doa-professoraouvinte-na-educacao-bilingue-do-aluno-surdo-e-metodologias-para-o-ensino-de-libras-e-deportugues-escrito-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/157883>>. Acesso em: 28 out. 2021.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art09.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

CUMMINS, J. **The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research**. Osaka University Knowledge: OUKA, 2007. Disponível em: <<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CUNHA, S. S. Letramentos e Multiletramentos na Era Digital: conexões e possibilidades. **Tics & EaD em Foco**, v. 4, 2018. p. 83-94.

DAMÁZIO, M. F. M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 out. 2021.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 27- 39, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>>. Acesso em: 25 out. 2020.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **LANGUAGE TWO**. New York: Oxford University Press: 1982.

EITELVEN, A.; FRONZA, C. A. Batizando e ressignificando práticas pedagógicas no ensino da língua materna: o papel da formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, 2012. p. 11-29.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**. As idéias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **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 SECADI**. 2011. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Curso avançado: teoria**. São Paulo: FENEIS, 2001.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Finalmente, a Lei de Libras é regulamentada. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro: FENEIS, ano 4, n. 27, jan/mar, 2006. p. 13-14.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Relatório Anual 1987**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1987.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Relatório Anual 1993**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). Uma conquista especial para os surdos. Entrevista com Antônio Mário Sousa Duarte – Presidente da Feneis. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro: FENEIS, n. 18, p. 30, abr./jun. 2003.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso básico - Livro do estudante**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico – Livro do estudante cursista**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP; 2001.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.librasemcontexto.org./producao/Revista ETD-2006-122.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FELIPE, T. A; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: curso básico**. 8a. ed. Rio de Janeiro: WallPrint, 2008. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2022.

FELIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 23 maio 2022.

FERNANDES, E. Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, S. F. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - TEXTO DIDÁTICO). Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_PROFESSOR.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

FERNANDES, S. F. Avaliação escolar e educação bilíngue para surdos: a questão das línguas na política de inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

FERNANDES, S. F. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 out. 2021.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED, 1998.

FERNANDES, S. F. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERNANDES, S. F. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M. C. L.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERNANDEZ, M. P. Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños surdos. **Revista de Logopedia, fonología y audiología**, v. 16, n. 2, p. 79-85, 1996.

FERREIRA, F. A. R. A Morfologia em Libras. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 18, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/023.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39-58, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246>>. Acesso em 22 jun. 2021.

GATTI, B. A. A. formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; DALMAZO, M. E.; ANDRÉ, A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO: Brasília, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

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.

GESUELI, Z. M. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003, p. 147 – 159.

GESUELI, Z. M. Linguagem e surdez: questões de identidade. **Horizontes**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 63-72, 2008. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=28>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GIANOTTO, A. O. **O Protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. 2020. 144 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://cress-ms.org.br/sh-admin/editor/ckfinder/userfiles/files/O%20protagonismo%20da%20pessoa%20surda%20do%20ponto%20de%20vista%20do%20desenvolvimento%20local.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002; 2007.

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

GIL, A. C. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 de out. 2014.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: UFSCar, 2013. p. 65-80.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996, 1999.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escolar regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, v. 1, p. 110-119.

GOIÂNIA. (2015). **Lei nº 9.681 de 23 de outubro de 2015**. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997, 2002.

GOMES, M. C. F. **O panorama actual da educação de surdos**. Na senda de uma educação bilíngue. Exedra: 2010.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 185-221.

GONÇALVES, A. R. **Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo Português /Libras**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/27263/1/Produ%c3%a7%c3%a3oEscritaAlunos.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GONÇALVES, C. A. V. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 63-94, 2011.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. METODOLOGIA DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades. OPET**, Dezembro, 2013. Disponível em: <<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GRANNIER, D. M. S. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GRANNIER, D. M. S. Português-por-escrito para usuários de Libras. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 48- 51. 2002.

GUARINELLO, A. C. *et al.* A inserção do estudante surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2006, v. 12, n. 3, p.317-330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>>. Acesso em: 21 out. 2021.

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

GUEDES, J. D.; SOUZA, A. S.; SIDRIM, F. M. L.; LIMA, Q. F. O. Pedagoga de Projetos: Uma ferramenta para a aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, supl. 2, p. 237-256, 2017.

HADDAD, S. Educação e Desenvolvimento. **Revista Política Social e Desenvolvimento**, n. 2, ano 1, dez. 2013, p. 8-11.

HALL, S. A. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46.

HARRISON, K. M. P. LIBRAS: apresentando a língua e suas características. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: UFSCar, 2013, p. 27-36.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMEISTER, R. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1-2.

ILDEBRAND, I. S. **Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma proposta de Ensino com Foco na Língua e Cultura Surda.** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9333/Isa%20adas%20os%20Santos%20Ildebrand_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Org.). **Letramento e minorias.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 56-61.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C., Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 65-79.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 87-103.

KNAPIK, D. S. **Contexto Socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): o protagonismo de estudantes surdos**. 2022. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541>. Acesso em: 25 abr. 2022.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller/Círculo do Livro, 1994.

LACAN, J. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACERDA, C. B. F. (Org.). **Tenho um aluno, e agora?** São Carlos: UFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Educação & Sociedade**, 2006.

LACERDA, C. B. F. **Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental**. Relatório Científico FAPESP, Processo 2012/17730-9. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0BxJuwYBbVrBMdXhabWZCX21JVXM/edit>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the deaf-world**. San Diego: DawnSign Press, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relato de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Caderno de Educação (UFPel)**, v. 36, p. 175-196, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1606/1489>>. Acesso em: 15 out. 2021.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a07.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LEMOS, A. C. S. **Os Processos de referenciação dêitica em livros didáticos do Ensino Médio**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16431/1/2016_dis_acslemos.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2008.

LIONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2021.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: impactos na educação básica. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Língua Brasileira de Sinais: uma introdução**. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Livro didático: Coleção UAB-UFSCar - Educação Musical).

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, 160 p.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. *In*: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, cap. 6, p. 103-120.

LUCENA, M. **O atendimento educacional de crianças portadoras de deficientes auditivas em fase inicial de alfabetização**. 1987. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACNEILAGE, P. F. **The Origin of speech**. New York: Oxford University Press, 2008.

MAIA, M. I. S. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. Estudos Linguísticos. **Revista Porto das Letras**, Palmas, v. 03, n. 01, p. 101-111, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4765>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. *In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 200-216.

MARCHESI, A. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza, 1991.

MARCOLIN, A. A. A. **As tecnologias de comunicação alternativa a serviço da diversidade: a contribuição do software Boardmaker® with speaking dynamically pro v. 6 na educação inclusiva de alunos com paralisia cerebral no município de Vacaria**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/429/Dissertacao%20Adriana%20Aparecida%20de%20Almeida%20Marcolin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. (Org.). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARINHO, M. S. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta curricular. *In: BAALBAKI, A. et al. (Org.). Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 8, 2015, p. 139-152. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

MARTINS, G. P. T. C.; MENEZES, L. D. O programa boardmaker como ferramenta para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos: Um estudo. **Revista Arqueiro: Periódico de Divulgação de Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 51-59, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MATTOS, S. C.; RAMIRES, R. R. Surdez & Bilinguismo: Língua Portuguesa e Língua de Sinais. **Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 43-51, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, L. S.; SOUSA, V. P. A Importância da Alfabetização em Libras como Instrumento para a Consolidação da Cidadania. *In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22., ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 18., ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 8., Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2018. p. 01-05. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anais/arquivos/0433_0167_01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.*

MELLO, H. A. B. **O Falar Bilíngue**. Goiânia: UFG, 1999.

MELO, R. J. S. Políticas Linguísticas na Educação de Surdos: uma questão de língua(gem). *In: CONEDU, 7., 2021. Anais [...]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO_EV151_MD7_SA100_ID5628_29072021220008.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.*

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 19-51. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. A. G. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto Pitangui. *In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, 12, 2015, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, p. 63-75.*

MONTES, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 89 p. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/me000439.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. S. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como segunda língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 11, p. 65-77, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35086/19589>>. Acesso em: 05 out. 2021.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MUNIZ, V. C. Discursos sobre ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, v. 1, 2017, p. 118-131. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 10 out. 2021.

NASCIMENTO, L. C. R.; LIZ, A. P. C. **Jogos digitais no ensino da Língua Portuguesa para crianças surdas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Periferia, v. 9. n. 1. p. 263-289, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5521/552157521012/html/>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. **Revista Educação On-Line**, PUC-RJ, fascículo n. 7, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16618/16618.PDF>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e Criança Surda. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146/3332>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NEVES, B. C. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. Tese. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182740/350535.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OATES, E. (1969). **Linguagem das Mãos**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora S.A. COLTED.

OLIVEIRA, T. C. B. C. **A Escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11066/1/Tese%20Thereza%20Oliveira1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba, 2006.

PASSOS, R. **Parâmetros Físicos do Movimento em Libras: um estudo sobre intensificadores**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-ALAGMG/1/1282d.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: SAGE; 1990.

PAULA, L. S. B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3. p. 407-416, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a05v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PAULSTON, C. B. **Bilingual Education: Theories and Issues**. Newbury House Publishers, Inc., U.S.A. 1980." **Canadian Modern Language Review**, v. 37, n. 3, p. 627-628.

Disponível em: <<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.37.3.627>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PELIZ, I. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84021:capacitacao-de-professores-na-educacao-indigena-e-especial-e-aposta-para-2020&catid=12>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PENHA, C. M. C. C.; PENHA, A. R. A CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR EM LÍNGUA DE SINAIS. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo*, 1, Rio de Janeiro, UERJ, nov. 2014. Disponível em:

<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/2-penha_e_penha.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PENHA, N. M. **Parâmetros de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1**. Indaiatuba: UNIASSSELVI, 2018. Disponível em:

<<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=32908>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PEREIRA, M. A. B.; FERREIRA-BRITO, L. Língua de sinais e língua materna para o surdo. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*, 9, 1994, Caxambu. **Anais ... Caxambu: ANPOLL**, 1994.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP*, Uberlândia, v. 1, n. 1, EDUFU, 2011b, p. 610-617. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PEREIRA, M. C. C. O Ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, 2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PEREIRA, M. C. C. O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.).*

Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. *In: _____*. **Desafios para uma nova escola: Um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: UFPB, 2011a. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/11/Cad_CNLF_XVIII_11_redacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. A língua de Sinais Brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de Sinais Brasileira no discurso narrativo de criança surda.

Revista Intercâmbio, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, v. XI. p. 69-76, 2002.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PEREIRA, S. R. **Os Processos de Alfabetização e Letramento em Libras: um percurso semiótico**. 2009. 55 f. Monografia (Licenciado em Letras) - Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/6/14042010181500.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 2000, p. 51-73.

PERLIN, G. T.; REZENDE, P. L. F. **Didática e educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/didaticaEEducacaoDeSurdos/assets/489/texto_base_Didatica_2008.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PERRI, M. **A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências**. 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-bilingue-possibilidades-e-consequencias/>>. Acesso em: 10 abr. de 2021.

PETEAN, E. B. L.; BORGES, C.D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe.iah/>>. Acesso em: 23 maio 2013.

PICKERSGILL, M. Bilingualism: current policy and practices. In: GREGORY, S. *et al.* (Ed.). **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers, 1998, p. 88-97.

PIETZAK, J. D. C.; BARBOSA, A. C. A. **Currículo e didática na educação de surdos**. Indaial: UNIASSELVI, 2018. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=30546>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PORTO, M. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. 2008.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt+artc&cat+23&idart=47>>. Acesso em: 10 set. 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019. Série Linguística para o Ensino Superior, 5.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

RAMOS, C. R. Livro Digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 11, jul. 2013, p. 1-11.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

RESENDE, A. A. C. **Avaliação Pedagógica para Alunos Surdos no Contexto de um Programa Inclusivo Bilíngue**. 2015. 142 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8401/TeseAACR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. *In*: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SÁ, N. L. R. O discurso surdo: A escuta dos sinais. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC: SEESP, 2004. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2021.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo, 2002.

SÁNCHEZ, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**, set. 1993.

SANTIAGO, L. M.; SANTOS, L. A.; SANTOS, M. G.; SILVA, I. B. O. Surdez e Família: a comunicação entre surdo e ouvinte no contexto familiar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES DE LÍNGUA DE SINAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2., Amargosa, 2019. **Anais** [...]. Amargosa, 2019. p. 01-12. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/eventos/iiieplis/wp-content/uploads/sites/38/2020/03/11-SURDEZ-E-FAM%C3%8DLIA.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, A. N. M. **A língua brasileira de sinais na educação de surdos**: língua de instrução e disciplina curricular. 2018. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-093511/publico/ANGELICA_NIERO_MENDES_DOS_SANTOS_rev.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTOS, D. V.; FERREIRA-BRITO, L. Coesão e coerência em escrita de surdos. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*, 9, Caxambu, 1994. **Anais** [...]. Caxambu: ANPOLL, 1994. p. 941-952.

SANTOS, E. F. Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. **Educação de surdos formação, estratégica e prática docente**, 2015. Disponível em: <books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 15 set. 2021.

SANTOS, E. R. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. *In: SIELP*, 2., Uberlândia, 2012. **Anais** [...]. Uberlândia, 2012. p. 1- 12.

SANTOS, F. M. A. **Marcas da Libras e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10970/1/Dissertacao%20Fernanda%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, S. M. C.; PEREIRA, D. Libras e sua importância na formação de professores na Educação de Surdos. **Educação Especial e Inclusiva: Direitos, Teorias, Práticas e Ensino**. v. 1, n. 2. 2019. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7998>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/8897.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008a. Disponível em: <<http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP4-surda.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008b. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/8918.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SASSAKI, R. K. **Nomenclatura na área da surdez**. 2005. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em 10 mar. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cutrix, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 191 f. Tese (Livre-Docente: Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas Pedagógicas do Professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa**. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, A. A. **O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para aluno surdo entrelaçado com o Atendimento Educacional Especializado**. 2019. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/598/1/disserta%20a7%20a3o_Adriano%20Aparecido%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, C. A. A. Da falta a diferença no espaço público: considerações sobre a missão cristã voltada para a surdez. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, Porto Seguro, 2008. **Anais**. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2024/cesar%20agosto%20de%20assis%20silva.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, D. S. **Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil: o caso da Cena (Jaicós – PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre – CE)**. 2021. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229358/PLLG0845-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, G. M. **Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português**. 2018a. 217 f. Tese (Doutora em Linguística Teórica e Descritiva) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX8MK5/1/tese_giselli_silva.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. Desenvolvimento de materiais didáticos de português para surdos articulando necessidades da educação básica e formação de graduandos. *In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS*, 12, Belo Horizonte, 2015. **Anais[...]**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, p. 143-156.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. *In: GONÇALVES, L. (Org.). Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. New Jersey: Boavista Press, 2016, p. 79-96.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. **Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

SILVA, M. C. F.; SELL, F. F. S. **Algumas notas sobre os compostos em português brasileiro e em libras**. PPT apresentado na USP e artigo disponibilizado por e-mail, 2009.

SILVA, M. J. **Sujeito, Linguagem e Transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue**. 2018b. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018b. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9015>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, S. G. L. **Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167975/341116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91989/249821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SIQUEIRA, A. S. N. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4821/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ariela%20Soraya%20do%20Nascimento%20Siqueira.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. *In: GENTILI, P. Códigos para la ciudadanía: La formación ética como práctica de la libertad*. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000, p. 109-121.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. **Linguistic human rights, past and present**. Freiburg: Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994. 71-110p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil.** São Paulo: EDUSF/Autores Associados, 1999.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOLÉ, M. C. No princípio era a voz da mãe. *In:* VORCARO, A. (Org.). **Quem fala na língua?** Sobre as psicopatias da fala. Salvador: Ágalma, 2004, p. 264-284.

SOUZA, I. S. R. **Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Aracaju/SE.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4830/1/IRANILDE_SANTOS_ROCHA_SOUZA.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOUZA, R. A. **Ensino de português como L2 a surdos:** proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34635>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SOUZA, V. A.; SILVA, F. D. A.; BUIATTI, V. P. Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., CONGRESSO INTERNACIONAL: trabalho docente e processos educativos, 3., 2015. **Anais [...]**. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/54.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure.** Silver Spring: linstok Press, 1960.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008b.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos.** Apostila elaborada para o curso de Licenciatura em Letras-Libras modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. L. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In:* QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a. Disponível em: <http://www.culturasorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In:* QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009. (Série Pesquisas).

STUMPF, M. R. Transcrições da língua de sinais brasileira em Sign Writing. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Org.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 6, p. 62-70.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos que produzem a Educação Bilíngue no Brasil na atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, out. 2015. **Anais** [...]. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4093.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, Edição Especial, n. 2, 2014, p. 33-50.

TAUB, S. F. **Language from the body**: iconicity and metaphor in american sign language. New York: Cambridge University Press, 2001.

TAVEIRA, C. C. **Por uma Didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Disponível em: https://www.academia.edu/7926715/TESE_Por_uma_Did%C3%A1tica_da_inven%C3%A7%C3%A3o_surda_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_nas_escolas_piloto_de_educ%C3%A7%C3%A3o_bil%C3%ADngue_no_munic%C3%ADpio_do_Rio_de_Janeiro. Acesso em: 28 ago. 2021.

THEISEN, J. M.; LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras** (FAPA Impresso), p. 105-119, 2014.

TURETTA, B. A. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; SANTIAGO, S; A. S.; ROCHA, L. R. M. Necessidade e direito à escola bilíngue para surdos. *In*: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P.; REIS, M. R. (Org.). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

VERAS, V. A Criação do Sujeito na Textura dos Gestos. *In*: SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão, 1999, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: 1999, p. 18-26.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, 2015.

VIEIRA, M. C.; CORRÊA, Y; CHEIRAN, J. F. P.; SANTAROSA, L. M. C.; BIAZUS, M. C. V. Contribuições da Teoria da Aprendizagem Multimídia e da Usabilidade para aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa por meio de aplicativos móveis. **RENOTE Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Madri: Visor Dist., 1997.

VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de sinais emergentes**: Um estudo sobre as comunidades Linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994, 2004.



Fonte: Google Imagens (2022, sem paginação)

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Roberto Antonio Alves

Nome do (a) Orientador (a): Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, cuja finalidade é analisar e descrever metodologias aplicadas por professores surdos e ouvintes a estudantes surdos de 1º ao 5º ano de uma escola estadual para surdos, em uma cidade no norte do estado do Paraná, para o ensino da leitura, escrita e compreensão da Língua Portuguesa escrita.

2. Participantes da pesquisa: 22 sujeitos: 5 docentes e 17 estudantes surdos.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa, o(a) sr. (sra.) permitirá que o pesquisador **Roberto Antonio Alves** observe a relação do professor e estudante surdo durante o processo de ensino e aprendizagem, havendo a necessidade de se compreender o porquê dos principais acontecimentos relacionado ao foco da pesquisa. Assim, far-se-á uma análise sobre os resultados obtidos, em relação a aprendizagem ou não de estudantes surdos a partir do uso dos recursos pedagógicos utilizados por professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura, escrita e produção de textos a serem oferecidos em salas de aulas, posto que a identificação de fatores que determinem um fenômeno certifique que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Além disso, o pesquisador também terá acesso a dados importantes, constantes na plataforma, e necessários para a realização e conclusão de sua pesquisa de doutorado. O (A) sr. (sra.) permite ainda que o pesquisador utilize informações sobre a sua colaboração para divulgar resultados do estudo sem que o seu nome seja citado e sua identificação será pontuada de forma que fique no anonimato. O (A) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. Benefícios: ao participar desta pesquisa, o (a)sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a metodologia bilíngue, oportunidade do estudante surdo ter acesso aos conteúdos, tanto por meio da sua língua materna (Libras), quanto por meio da Língua Portuguesa. Desta forma, os estudantes surdos têm a oportunidade de não serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar os estudantes surdos a reconhecer e a construir uma identidade surda fortalecida, mediante a interação com seus pares e possam ser reconhecidos e compreendidos em suas escritas na L2. O pesquisador compromete-se a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

5. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo(a), serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos, após cinco anos, de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Para participar deste estudo, é preciso que o participante ou responsável por ele assine uma autorização chamado Termo de Consentimento. Você não deverá pagar nada para participar, bem como não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Caso tenha

alguma dúvida, suas perguntas serão respondidas a qualquer momento. O participante ou responsável por ele pode retirar a autorização ou cancelar sua participação a qualquer momento. A participação no projeto é voluntária, ou seja, ninguém deve sentir-se obrigado a participar, sem que haja nenhum tipo de punição ou modificação na maneira como você será atendido.

7. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não representa nenhum risco à sua integridade física, mental ou moral. Durante a realização da pesquisa, o participante ou seu responsável pode pedir informações a respeito dos resultados encontrados. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, 05 de agosto de 2021.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do(a) Orientador(a)

Pesquisador: Roberto Antonio Alves - (43) 98802-7069

Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – (18) 99102-0261

CEP/UNESP - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP:

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Roberto Antonio Alves

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Natureza da pesquisa: a (o) sra (sr.) está sendo convidada (o) para participar desta pesquisa, cuja finalidade é analisar e descrever metodologias aplicadas por professores surdos e ouvintes a estudantes surdos de 1º ao 5º ano de uma escola estadual para surdos, em uma cidade no norte do estado do Paraná, visando o ensino da leitura, a escrita e a compreensão da língua portuguesa escrita.

2. Participantes da pesquisa: vinte estudantes surdos menores de idade, os quais serão representadas neste documento pelos responsáveis (pai ou mãe).

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador **Roberto Antonio Alves** observe a relação do professor e estudante surdo durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é necessário que se compreenda o porquê dos principais acontecimentos relacionado ao foco da pesquisa. Assim, far-se-á uma análise sobre os resultados obtidos em relação à aprendizagem ou não de estudantes surdos, a partir do uso dos recursos pedagógicos utilizados por professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura, escrita e produção de textos a serem oferecidos em salas de aulas, posto que a identificação de fatores que determinem um fenômeno certifique que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Além disso, o pesquisador também terá acesso a dados importantes, constantes na plataforma, e necessários para a realização e conclusão de sua pesquisa de doutorado. A sra (sr.) permite ainda que o pesquisador utilize informações sobre a sua colaboração para divulgar resultados do estudo, sem que o seu nome seja citado e sua identificação será pontuada de forma que fique no anonimato. A(O) sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a metodologia bilíngue, oportunidade do estudante surdo ter acesso aos conteúdos, tanto por meio da sua língua materna (Libras), quanto por meio da Língua Portuguesa. Desta forma, os estudantes surdos têm a oportunidade de não serem

excluídos do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar os estudantes surdos a reconhecerem e a construir uma identidade surda fortalecida, mediante a interação com seus pares e possam ser reconhecidos e compreendidos em suas escritas na L2. O pesquisador compromete-se a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Presidente Prudente, 05 de agosto de 2021.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ROBERTO ANTONIO ALVES (43) 98802-7069

Orientadora: ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN (18) 99102-0261

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos”

Nome do (a) Pesquisador (a): Roberto Antonio Alves

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) para participar desta pesquisa, cuja finalidade é analisar e descrever metodologias aplicadas por professores surdos e ouvintes a estudantes surdos de 1º ao 5º ano de uma escola estadual para surdos, em uma cidade no norte do estado do Paraná, visando o ensino da leitura, a escrita e a compreensão da língua portuguesa escrita.

2. Participantes da pesquisa: cinco professores da Educação Básica I, da Secretaria de Estado de Educação/PR (SEED).

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador **Roberto Antonio Alves** observe a relação do professor e estudante surdo durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é necessário que se compreenda o porquê dos principais acontecimentos relacionado ao foco da pesquisa. Assim, far-se-á uma análise sobre os resultados obtidos em relação à aprendizagem ou não de estudantes surdos, a partir do uso dos recursos pedagógicos utilizados por professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura, escrita e produção de textos a serem oferecidos em salas de aulas, posto que a identificação de fatores que determinem um fenômeno certifique que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Além disso, o pesquisador também terá acesso a dados importantes, constantes na plataforma, e necessários para a realização e conclusão de sua pesquisa de doutorado. A sra (sr.) permite ainda que o pesquisador utilize informações sobre a sua colaboração para divulgar resultados do estudo, sem que o seu nome seja citado e sua identificação será pontuada de forma que fique no anonimato. A(O) sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a metodologia bilíngue, oportunidade do estudante surdo ter acesso aos conteúdos, tanto por meio da sua língua materna (Libras), quanto por

meio da Língua Portuguesa. Desta forma, os estudantes surdos têm a oportunidade de não serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar os estudantes surdos a reconhecerem e a construírem uma identidade surda fortalecida, mediante a interação com seus pares e possam ser reconhecidos e compreendidos em suas escritas na L2. O pesquisador compromete-se a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Presidente Prudente, 05 de agosto de 2021.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ROBERTO ANTONIO ALVES (43) 98802-7069

Orientadora: ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN (18) 99102-0261

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos

Pesquisador: ROBERTO ANTONIO ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45114321.1.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.651.533

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Pesquisa de doutorado em desenvolvimento no PPGE/FCT/UNESP, o qual tem como objetivo geral analisar metodologias de ensino de leitura e escrita para estudantes surdos. As referidas metodologias serão aplicadas por professores surdos e por professores ouvintes a estudantes surdos. Os objetivos e metodologia do projeto são claros.

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar e descrever metodologias aplicadas por professores surdos e ouvintes a estudantes surdos de 1º ao 5º ano de uma escola estadual para surdos, localizada em uma cidade no norte do estado do Paraná, para o ensino da leitura, escrita e compreensão da língua portuguesa escrita, no contexto de ensino remoto.

Investigar diferentes recursos pedagógicos utilizados no ensino remoto por professores de língua portuguesa para auxiliar os estudantes surdos na compreensão de diversos gêneros textuais.

Verificar a evolução e se haverá qualidade da produção e interpretação textual do estudante surdo com o uso dos recursos pedagógicos selecionados pelo professor, em circunstância de ensino remoto.

Examinar os resultados obtidos e traçar diretrizes que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem na L2 do surdo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta nenhum risco à dignidade humana. Os participantes não terão nenhum benefício imediato, no entanto a pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento da metodologia do ensino bilíngue: Libras e língua portuguesa para pessoas surdas.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, a qual está bem estruturada, apresentando com clareza os objetivos e a metodologia que será adotada para o seu desenvolvimento. O número de participantes da pesquisa está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Consta as informações básicas do projeto com indicação no Cronograma de data de início do levantamento de dados previsto para julho de 2021.
- 2) Apresenta folha de rosto com assinatura do proponente e do responsável pela instituição que acolhe a pesquisa.
- 3) Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de arquivos de pesquisa;
- 4) Autorização assinada pela responsável pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina, PR.
- 5) Autorização assinada pela Diretora da Escola em que se realizará a pesquisa.
- 6) Apresenta a versão do projeto amplificado.
- 7) Apresenta dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Um que deverá ser assinado pelo participante da pesquisa e o outro pelo responsável pelo participante.
- 8) Consta o termo de assentimento que deverá ser assinado pelo/pela participante da pesquisa.
- 9) Termo de compromisso assinado pelo pesquisador e pela orientadora em que declaram cumprir o disposto na Resolução CNS 510/2016, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento do Comitê de Ética da UNESP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 09.04.2021, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Continuação do Parecer: 4.651.533 e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE

320



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1722293.pdf | 30/03/2021 08:51:29 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_Rosto.pdf | 30/03/2021 08:50:12 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termo_compromisso.pdf | 22/03/2021 17:53:12 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_de_Responsabilidade.pdf | 22/03/2021 17:51:58 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| Declaração de concordância | Autorizacao.pdf | 22/03/2021 17:51:36 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declaracao_Infraestrutura.pdf | 22/03/2021 17:51:23 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA_V4.pdf | 22/03/2021 17:51:15 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Professores_V2.pdf | 22/03/2021 17:50:59 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_pais_Responsaveis_V2.pdf | 22/03/2021 17:50:52 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE_Versao_1.pdf | 22/03/2021 17:50:16 | ROBERTO ANTONIO ALVES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br



Continuação do Parecer: 4.651.533

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 15 de Abril de 2021

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semiestruturada (professores)

Dados de identificação Nome:

Contato:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo de atuação na escola:

- 1- Qual a sua opinião sobre a realidade linguística do estudante Surdo?
- 2- Você sabe comunicar em Libras? Se sim, onde e como aprendeu?
- 3- Em sua opinião, a utilização da Libras na sala de aula facilita o ensino e aprendizagem do estudante Surdo?
- 4- O que você entende sobre o bilinguismo? Qual a função do bilinguismo na sala de aula?
- 5- Na realidade dessa instituição, os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao Surdo?
- 6- Na realidade desta instituição, recebe informações sobre conhecimentos e implantação de projetos metodológicos e pedagógicos?
- 7- É realizado, nesta instituição, em equipe planejamentos que tenha foco para a aprendizagem dos estudantes Surdos? Se sim, quais?
- 8- Em sua opinião, acha importante sobre o uso das TICS (recursos digitais) para as práticas em sala de aula?
- 9- Em sua opinião, qual a importância da língua portuguesa na vida do estudante Surdo?
- 10- O plano de ensino é da instituição ou o plano de ensino é seu?
- 11- Qual tipo de metodologia de ensino você utiliza para ensinar a língua portuguesa para o estudante Surdo? Por favor, apresente pelo menos um exemplo.
- 12- Concorda com o método de ensino proposto pela instituição? O que você sugere como mudança para melhoria?