



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO

IMPACTOS DA EXCLUSÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PARAÍBA

João Pessoa – PB

2022

ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO

IMPACTOS DA EXCLUSÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Linguística e Ensino – MPLE da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de
Mestre.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante

João Pessoa – PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M536i Mencato, Rosângela de Sousa.

Impactos da exclusão do ensino de português como L2
para surdos na educação básica na Paraíba / Rosângela
de Sousa Mencato. - João Pessoa, 2022.
177 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação - Currículo. 2. BNCC - Base Nacional
Comum Curricular. 3. Proposta curricular - Paraíba. 4.
Ensino de português - Surdos. I. Cavalcante, Marianne
Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA –
UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO –
PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO

Aos vinte e dois dias de novembro de dois mil e vinte e dois (22/11/2022), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda **ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*Impactos da exclusão do ensino de português como L2 para surdos na educação básica na Paraíba*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PGLE/UFPB) – orientadora –, pela Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Fábila Sousa de Sena Costa (PMJP), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (x)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 22 de novembro de 2022.

| *Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante* |

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)

Evangelina

Profa.Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora)

Fábila Sousa de Sena Costa

Prof. Dr. Fábila Sousa de Sena Costa
(Examinadora)

[...] Eu lhes asseguro que, se vocês tiverem fé e não duvidarem, poderão fazer não somente o que foi feito à figueira, mas também dizer a este monte: “Levante-se e atire-se no mar”, e assim será feito. E tudo que pedirem em oração, se crerem, vocês receberão.

Mateus 21: 21, 22

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me permitido viver esse sonho no tempo Dele e da forma que Ele preparou para mim. A Deus toda honra e glória!

Aos meus pais por me darem a vida e a oportunidade de estudar, criando-me com tanto amor, dando-me a força necessária para fazer esse mestrado, em tempos tão difíceis de pandemia de covid-19 e com as obrigações familiares e pedagógicas triplicadas, auxiliando-me em todo o processo e me ajudando e me permitindo vivenciar esse sonho.

Gostaria também de agradecer imensamente a meu esposo (José E. Mencato) e meu filho (Bruno E. de Sousa Mencato), por todo apoio e por toda compreensão em momentos difíceis de doença, em que precisei de ajuda, além do carinho e do afago familiar, muitas vezes entendendo minhas "ausências" como esposa e mãe.

Aos meus irmãos e sobrinhas por palavras de apoio, ajuda e carinho.

A todos os professores que, com muita competência e comprometimento, tiveram que reinventar seu fazer pedagógico para nos possibilitar remotamente a garantia da aprendizagem.

Às minhas amigas e parceiras Patrícia Roberta e Sioneide Noberto, por toda ajuda e orientação com a Plataforma Brasil e com os conselhos e direcionamentos para a dissertação.

Às minhas amadas do Ministério que Deus me levantou em momentos de muitas provas no trabalho, doenças e perdas na família, nos quais cogitei desistir. As “Mestrandas de Cristo” nascem como mais que um ministério, uma rede de apoio, em que juntas nos reunimos todas as terças, para vivenciarmos um momento de oração e partilha da Palavra e compartilhamos nossos trabalhos umas com as outras, assim como dúvidas e graças alcançadas.

Às professoras e escolas que aceitaram participar desta pesquisa.

Por fim, à minha orientadora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, por toda orientação, direcionamento e condução deste trabalho.

Que o senhor Deus abençoe cada um de vocês que a seu modo participou e contribuiu para a construção dessa pesquisa e para a realização desse sonho que foi planejado há mais de 10 anos e que aconteceu no tempo certo (no tempo de Deus).

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta estados e municípios na elaboração de seu currículo escolar. Em 05/04/2018 foi instituído, pela Portaria MEC nº 331, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação. Ocorre, assim, a necessidade de os estados elaborarem suas propostas. No estado da Paraíba, a Secretaria de Estado e Educação (SEE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) formulam a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Dessa forma, esses documentos oficiais não deveriam “excluir” um currículo de ensino de Português como L2 para surdos, se foram elaborados com base no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos e que possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Tomando como referência esses documentos oficiais, o objetivo principal desta pesquisa é o de compreender, a partir da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, os efeitos da exclusão de um currículo de ensino de Português como L2 para surdos na Educação Básica, em duas escolas localizadas no município de Campina Grande. Esta pesquisa exploratória busca, através de uma coleta de dados qualitativos, realizar uma análise dedutiva, tendo como referência a *Análise de conteúdo*, de Bardin (2016). Por meio de entrevistas com professoras de Português, os dados coletados foram analisados e classificados mediante as categorias pré-estabelecidas de acordo com pesquisas listadas no Estado da arte, dentre essas podemos elencar: RIBEIRO/ SHOLL-FRANCO (2018), MENDONÇA/ CARVALHO/ DOMINGUES/ FARIA (2018); MACEDO/ NUNES/ BENEVIDES (2020); SILVA (2018); MENCATO/ ÂNGELO (2021); LIMBERGER/ BUCHWEITZ (2019); QUADROS (2019); MENCATO, et al. (2017); SANTOS/ MELO/ FRONZA (2020); SILVA/ MENCATO (2022); SOUZA (2019); BRITO, et al. (2019); MÜLLER/ KARNOPP (2015); KARNOPP/ KLEIN (2007); SILVA (2001); RIBEIRO/ SILVA Org. (2015); QUADROS (1997); MOURA (2015); LEBEDEFF Org. (2017); SILVA/ SILVA Org. (2018); LIMA (2015), entre outros. Os resultados alcançados com as análises das entrevistas constatarem como verdadeira a hipótese deste trabalho: a ausência de um currículo de ensino de Português como L2 para surdos em documentos oficiais desfavorece o investimento de políticas públicas em formação e a capacitação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, o que, consequentemente, ocasiona prejuízos linguísticos para os indivíduos surdos.

Palavras-chave: BNCC; Proposta Curricular do Estado da Paraíba; Ensino de Português para surdos.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) is a normative document that guides states and cities in the elaboration of their school curriculum. On 04/05/2018, the MEC Ordinance No. 331 established the Support Program for the Implementation of the National Common Curriculum Base (ProBNCC), which establishes guidelines, parameters and criteria for implementation. Thus, there is a need for states to prepare their proposals. In the state of Paraíba, the Secretary of State and Education (SEE) and the National Union of Municipal Education Directors (Undime) formulate the Curriculum Proposal. Therefore, these official documents should not “exclude” a curriculum for teaching Portuguese as L2 for the deaf, if they were prepared based on the National Education Plan (PNE), regulated by Law No. 13,005, of June 25, 2014, valid for 10 years and with 20 goals for improving the quality of Basic Education. Taking these official documents as a reference, the main objective of this research is to understand, from the BNCC and the Curricular Proposal of the State of Paraíba, the effects of the exclusion of a teaching curriculum of Portuguese as L2 for the deaf in Basic Education, in two schools located in the city of Campina Grande. This exploratory research seeks, through a collection of qualitative data, to carry out a deductive analysis, having as reference the “Content analysis”, by Bardin (2016). Through interviews with Portuguese teachers, the collected data were analyzed and classified according to pre-established categories according to research listed in the State of the art, among which we can list: RIBEIRO/ SHOLL-FRANCO (2018), MENDONÇA/ CARVALHO/ DOMINGUES/ FARIA (2018); MACEDO/ NUNES/ BENEVIDES (2020); SILVA (2018); MENCATO/ ÂNGELO (2021); LIMBERGER/ BUCHWEITZ (2019); QUADROS (2019); MENCATO, et al. (2017); SANTOS/ MELO/ FRONZA (2020); SILVA/ MENCATO (2022); SOUZA (2019); BRITO, et al. (2019); MÜLLER/ KARNOPP (2015); KARNOPP/ KLEIN (2007); SILVA (2001); RIBEIRO/ SILVA Org. (2015); QUADROS (1997); MOURA (2015); LEBEDEFF Org. (2017); SILVA/ SILVA Org. (2018); LIMA (2015), among others. The achieved results with the analysis of the interviews confirm the hypothesis of this work as true: the absence of a curriculum for teaching Portuguese as L2 for the deaf in official documents does not favor the investment of public policies in the training and qualification of teachers to work in this modality of education, which, consequently, causes linguistic damage for deaf individuals.

Keywords: BNCC; Curriculum Proposal of the State of Paraíba; Teaching Portuguese for the Deaf.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos sobre o ensino bilíngue para surdos na BNCC	23
Quadro 2	Artigos sobre o ensino de Português para surdos	27
Quadro 3	Livros sobre metodologias de ensino para surdos.....	29
Quadro 4	Cronograma do percurso histórico da educação de surdos elaborado por STROBEL (2009)	36
Quadro 5	Estágios de interlíngua citados por QUADROS; SCHMIEDT (2006) ...	47
Quadro 6	Transcrição Questão 1	86
Quadro 7	Transcrição Questão 2	86
Quadro 8	Transcrição Questão 3	89
Quadro 9	Transcrição Questão 4	90
Quadro 10	Transcrição Questão 5	91
Quadro 11	Transcrição Questão 6	93
Quadro 12	Transcrição Questão 7	95
Quadro 13	Transcrição Questão 8	98
Quadro 14	Transcrição Questão 9	100
Quadro 15	Transcrição Questão 10	103
Quadro 16	Transcrições relativas à categoria 1	106
Quadro 17	Transcrições relativas à categoria 2	113
Quadro 18	Transcrições relativas à categoria 3	118
Quadro 19	Transcrições relativas à subcategoria 3.1	125
Quadro 20	Transcrições relativas à subcategoria 3.2	132
Quadro 21	Plano de aula para 6º ano	150
Quadro 22	Plano de aula para 6º ano	152
Quadro 23	Plano de aula para 7º ano	155
Quadro 24	Plano de aula para 7º ano	157
Quadro 25	Plano de aula para 8º ano	160

Quadro 26	Plano de aula para 8º ano	163
Quadro 27	Plano de aula para 9º ano	165
Quadro 28	Plano de aula para 9º ano	168
Quadro 29	Cronograma de execução da pesquisa	181
Quadro 30	Cronograma das etapas da coleta de dados	183

LISTA DE SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba
MPLE – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC – Base Nacional Comum
PNE – Plano Nacional de Educação
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SEE – Secretaria de Estado e Educação
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Covid-19 – Coronavírus Disease 2019
L1 – Primeira Língua (Língua materna/natural)
L2 – Segunda Língua
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Colbeduca – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação
ASL – American Sign Language
Libras – Língua Brasileira de Sinais
PUC – Pontifícia Universidade Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
Coda – Children of Deaf Adults
Bireme – Biblioteca Virtual em Saúde
PMC – PubMed Central
Scopus – SciVerse Scopus
Seduc – Secretaria de Estado da Educação
Coprecis – Congresso Nacional de Práticas Educativas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Cogite – Colóquio sobre Gêneros & Textos
Conedu – Congresso Nacional de Educação
USP – Universidade de São Paulo
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
PcD – Pessoa com Deficiência

IL1 – Interlíngua 1

IL2 – Interlíngua 2

IL3 – Interlíngua 3

PSLS – Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos

SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais

PL – Projeto de Lei

PR – Paraná

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Feneida – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

DA – Deficiente Auditivo

ONU – Organização das Nações Unidas

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAD – Ensino a Distância

AVC – Acidente Vascular Cerebral

CF – Constituição Federal

PNA – Política Nacional de Alfabetização

EBS – Educação Bilíngue de Surdos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

QREPS – Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

α – alfa (alfabeto grego)

I – um (algarismo romano)

II – dois (algarismo romano)

III – três (algarismo romano)

IV – quatro (algarismo romano)

V – cinco (algarismo romano)

apud – citado por, conforme, segundo

et al. – e outros/e outras (vem da abreviatura das expressões em latim: *et alii* e *et aliae*)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF – Portable Document Format (formato de documentos)

Eciac – Sigla da escola pesquisada 1

Empa – Sigla da escola pesquisada 2

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
Conep – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RNH Dev. – Desenvolvedor de *software*
PLP1 – Professor de Língua Portuguesa 1
PLP2 – Professor de Língua Portuguesa 2
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
ONG – Organização não Governamental
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
L3 – Terceira Língua
Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
Semesp – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
MEC – Ministério da Educação
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
NEO - Núcleo de Educação Online
DF – Distrito Federal
RJ – Rio de Janeiro
SP – São Paulo
Seesp - Secretaria de Educação Especial
LE – Língua Escrita
DOU – Diário Oficial da União
SVO – Sujeito, Verbo e Objeto ou Complementos
a.C – antes de Cristo
CNH – Carteira Nacional de Habilitação
D.r – doutor
CBDS – Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CNE – Conselho Nacional de Educação
Contran – Conselho Nacional de Trânsito
Decom – Coordenação de Comissões Permanentes
Unesp – Universidade Estadual Paulista

B1 – Nível de proficiência (Utilizador básico – iniciação)

B2 – Nível de proficiência (Utilizador básico – iniciação)

B3 – Nível de proficiência (Utilizador básico – iniciação)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Teorias e modelos de aquisição de L2 adaptados por Brown (2000)	44
Figura 2	Hipóteses da teoria de Krashen sobre aquisição de L2.....	45
Figura 3	Modelo de processamento e atenção na aquisição de L2 do cognitivista McLaughlin (1983) adaptado por Brown (2000)	46
Figura 4	Modelo da hipótese da interação em aquisição de L2 de Michael Long (1996) adaptado por Brown (2000)	46
Figura 5	Exemplos dos quadros com as Práticas de Linguagem dos cadernos	58
Figura 6	Exemplos dos quadros de referência para cada ano/série	58
Figura 7	Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)	59
Figura 8	Caderno I/Educação Infantil	60
Figura 9	QREPS Educação Infantil	60
Figura 10	Caderno II/Ensino Fundamental (anos iniciais)	61
Figura 11	QREPS Ensino Fundamental (anos iniciais)	62
Figura 12	Caderno III/Ensino Fundamental (anos finais)	63
Figura 13	QREPS Ensino Fundamental (anos finais)	64
Figura 14	Caderno IV/Ensino Médio	65
Figura 15	QREPS Ensino Médio	65
Figura 16	Caderno V/Ensino Superior	66
Figura 17	QREPS Ensino Superior	67
Figura 18	Quadro de referência para Creche 2	71
Figura 19	Práticas de Linguagem: Leitura visual para Creche 2	71
Figura 20	Práticas de Linguagem: Pré-escrita para Creche 2	72
Figura 21	Quadro de referência para 1º ano	74
Figura 22	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 1º ano	74
Figura 23	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 1º ano	76
Figura 24	Quadro de referência para 6º ano	76
Figura 25	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 6º ano	77

Figura 26	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 6º ano	78
Figura 27	Quadro de referência para 1º ano do Ensino Médio	78
Figura 28	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 1º ano do Ensino Médio	79
Figura 29	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 1º ano do Ensino Médio	80
Figura 30	Esquema com a Legenda das Categorias e Subcategorias da Análise Dedutiva, para demarcação nas entrevistas	85
Figura 31	Quadro de referência para 6º ano/B1	149
Figura 32	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 6º ano	149
Figura 33	Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura visual/6º ano ...	151
Figura 34	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 6º ano	152
Figura 35	Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão escrita/6º ano	153
Figura 36	Quadro de referência para 7º ano/B2	154
Figura 37	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 7º ano	154
Figura 38	Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura visual/7º ano ...	156
Figura 39	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 7º ano	157
Figura 40	Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão escrita/7º ano	158
Figura 41	Quadro de referência para 8º ano/B3	159
Figura 42	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 8º ano	160
Figura 43	Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura visual/8º ano	161
Figura 44	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 8º ano	162
Figura 45	Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão escrita/8º ano	163
Figura 46	Quadro de referência para 9º ano/B4	164
Figura 47	Práticas de Linguagem: Leitura visual para 9º ano	165
Figura 48	Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura visual/9º ano	166
Figura 49	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 9º ano	167
Figura 50	Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 9º ano	167
Figura 51	Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão escrita/9º ano	169

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	ESTADO DA ARTE	23
2	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	36
2.1	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS	43
2.2	REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS NA BNCC E NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	49
2.3	A LDB E O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS	52
2.4	PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS	56
2.4.1	Um currículo de ensino de Língua Portuguesa multimodal na Educação Básica	69
3	PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	82
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
3.3	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS	83
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	84
3.4.1	Análise dos efeitos da exclusão de um currículo de Língua Portuguesa como L2 para surdos em documentos oficiais – Categorização das entrevistas	85
3.4.2	Tratamento, inferência e interpretação dos resultados das entrevistas, de acordo com as categorias estabelecidas	105
4	A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR <i>VERSUS</i> A BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	137
4.1	A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS SOBRE AQUISIÇÃO EM L2 ...	141
4.2	OFICINA DE PORTUGUÊS COMO L2: “UM OLHAR SOBRE PORTUGUÊS COMO L2, SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR” ...	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171

REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pesquisamos como o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos se encontra disposto nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Pois é a base quem define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem de acordo com o que define o Plano Nacional de Educação (PNE). Nos parágrafos abaixo, elencamos a problemática, os objetivos, a hipótese e o objeto de estudo desta pesquisa, além de mostrarmos, no estado da arte, uma lista com 21 pesquisas relevantes para fundamentar esta dissertação.

A BNCC foi construída, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que algumas delas mencionam uma base curricular. Desse modo, em 16 de setembro de 2015, sai a primeira versão preliminar da Base Nacional Comum (BNC), que, de 2 a 15 de dezembro daquele ano, foi discutida pelas escolas de todo o Brasil. Depois das devolutivas das escolas, sai, em 3 de maio de 2016, a segunda versão, e, em agosto do mesmo ano, começa a ser redigida a terceira versão com a colaboração de professores de todo o país. Desse processo colaborativo, surge a terceira e última versão da BNCC, disponibilizada em abril de 2017, e, a partir daí, começam as formações dos professores para a implementação nos estados e municípios até 2019.

A base é um documento normativo que define o conjunto de atividades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, para que as escolas, a partir dele, elaborem seu currículo. Os componentes e conteúdos curriculares para cada série estão descritos no referido documento e são nacionais, porém é o professor que determina como esses conteúdos serão ministrados, que recursos serão dispostos, quanto tempo e quais as metodologias e teorias de ensino serão escolhidas. Portanto, dentro do currículo escolar e de acordo com esse documento, o docente pode readaptar esses componentes de forma que atenda as questões socioculturais de sua turma, propondo um currículo que priorize conteúdos, regionalismos ou minorias culturais.

Sendo assim, em 5 de abril de 2018, foi instituído pela Portaria nº 331, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a efetivação, ocorrendo, assim, a necessidade de os

Estados elaborarem suas propostas. No Estado da Paraíba, a Secretaria de Estado e Educação (SEE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) formulam a Proposta Curricular para as creches e escolas públicas das redes estadual, municipal e privada de todo o território paraibano. Essa proposta foi construída por pesquisadores de universidades públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais, legitimando, assim, um viés democrático, pois foi construída num diálogo direto com a prática pedagógica dos professores paraibanos, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem de toda a diversidade de educandos no estado. Com isso, o objeto de estudo deste trabalho é o de pesquisar as consequências da exclusão do ensino de português para surdos na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e os impactos da inaplicabilidade (por falta de um documento norteador) desse ensino nas redes públicas.

O currículo disposto na Base Nacional ou na Proposta Curricular estadual deve defender ideias de tolerância e respeito às diversidades culturais, mantendo uma convivência harmoniosa e destacando as diversificadas culturas no mundo contemporâneo. Assim, abandonando os estereótipos das diferenças culturais e acreditando que é importante considerar as identidades no currículo escolar, pois todas elas são importantes para o processo educacional. Dessa forma, o currículo é historicamente elaborado na sociedade e reflete diretamente em como a sociedade vê o cidadão que deseja formar para fazer parte dela. Ao verificarmos alguns estudiosos e fontes bibliográficas, observamos o quanto historicamente, o currículo priorizou os conteúdos que as classes dominantes de ouvintes achavam importantes para a escola lecionar, e durante muito tempo esse currículo educacional foi pautado para uma formação para o trabalho, sendo amplamente excludente para as minorias educacionais, como a comunidade surda.

No decorrer das formações pedagógicas sobre a BNCC que participamos e ao começar a pesquisar acerca da última versão desse documento, na qual professores do Brasil colaboraram na elaboração, questionamos sobre como ficaria o ensino de português como L2 para surdos e quais práticas pedagógicas iriam estar presentes nessa nova normativa. Foi então que, em uma das formações propostas, em um dos municípios paraibanos, ao ser abordada a área de linguagens, realizamos o seguinte questionamento: Em que documentos oficiais ou bases teóricas, os docentes se fundamentam para promover o ensino de português como L2 para os surdos? Será que suas propostas de ensino, baseadas na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, estão sendo efetivamente inclusivas como se afirma? Pois,

O direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante a adoção de medidas necessárias para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência. (BRASIL, 2018, p. 494)

Após as formações e ao nos depararmos com tal problemática, pesquisamos outros trabalhos que possuíam relevância para nossa temática ou nosso objeto de estudo. Dentre alguns, podemos citar: RIBEIRO/ SHOLL-FRANCO (2018), MENDONÇA/ CARVALHO/ DOMINGUES/ FARIA (2018); MACEDO/ NUNES/ BENEVIDES (2020); SILVA (2018); MENCATO/ ÂNGELO (2021); LIMBERGER/ BUCHWEITZ (2019); QUADROS (2019); MENCATO, et al. (2017); SANTOS/ MELO/ FRONZA (2020); SILVA/ MENCATO (2022); SOUZA (2019); BRITO, et al. (2019); MÜLLER/ KARNOPP (2015); KARNOPP/ KLEIN (2007); SILVA (2001); RIBEIRO/ SILVA Org. (2015); QUADROS (1997); MOURA (2015); LEBEDEFF Org. (2017); SILVA/ SILVA Org. (2018); LIMA (2015), entre outros.

Apresentaremos, nos capítulos que fundamentam nosso trabalho, as seções descritas a seguir. No capítulo 2, o Percurso Histórico da Educação de Surdos, trazemos um cronograma sobre o percurso histórico da educação de surdos proposto por STROBEL (2009) discorremos também, sobre alguns marcos legais da educação de surdos no período de 2006 até os dias atuais. Em 2.1, a Aquisição de Segunda Língua (L2) para Surdos, em que discorremos sobre o percurso educacional da educação de surdos e discutimos alguns modelos ou teorias educacionais na perspectiva de L2. Em 2.2, Representação do Currículo de Português como L2 para Surdos na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, discorremos a respeito de como a BNCC e a Proposta do Estado da Paraíba foram elaboradas, fazendo uma crítica ao modo em que esses documentos “excluem” o currículo de português como segunda língua para surdos. Em 2.3, A LDB e o Ensino Bilíngue para Surdos, expomos como foi realizada a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que transforma a educação bilíngue para surdos numa nova modalidade de ensino, promovida por estados e municípios. Em 2.4, Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, abordamos como foram elaborados os seis cadernos que trazem uma proposta curricular de ensino de português para surdos perpassando todas as etapas de ensino. Na subseção 2.4.1, Um Currículo de Ensino de Língua Portuguesa Multimodal na Educação Básica, trazemos exemplos dos currículos de ensino de português na Educação Básica propostos nesses cadernos, mas que trazem uma perspectiva multimodal.

O Brasil, que possui a Lei nº 10.436 de 24/04/2002 (que institui a Libras como a língua de sinais brasileira, a ser utilizada pelas comunidades surdas) e o Decreto nº 5.626/2005 (de como os ambientes precisam oportunizar ao surdo à comunicação), não efetiva o direito de aprendizagem dos surdos quando não contempla o currículo de ensino de português como L2, na modalidade escrita, dispondo de metodologias de ensino que promovam a valorização da cultura surda. Assim, nossa hipótese é a de que tais documentos (a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba) excluíram um currículo de ensino de português como L2 para os surdos, na Educação Básica, a despeito da expressividade da comunidade surda brasileira, que representa 5% da população, segundo dados do IBGE, o que corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos.

Nessa perspectiva, para suprir essa carência, em julho de 2021, o Ministério da Educação lança um material intitulado “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, que nada mais é do que seis cadernos que trazem uma proposta curricular que contempla os direitos educacionais dessa população surda e que deveria ter sido incluída na Base. Sendo assim, os cadernos são subdivididos em: Caderno Introdutório, Caderno I – Educação Infantil, Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais), Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais), Caderno IV – Ensino Médio e Caderno V – Ensino Superior.

Portanto, nosso objetivo geral é compreender, a partir da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, como ocorrem os efeitos da exclusão de um currículo de ensino de português como L2 para surdos na Educação Básica, em duas escolas localizadas no município de Campina Grande. Como objetivos específicos, temos: demonstrar como os cadernos da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” poderiam ser uma metodologia de ensino amplamente divulgada e eficaz, se tivessem sido incluídos em um documento oficial, como a BNCC; investigar em quais documentos ou teorias os professores participantes se norteiam para pesquisar metodologias de ensino de português e atividades para seus estudantes surdos; verificar, através das entrevistas, como os impactos da falta de capacitação específica de professores para atuar no ensino de português como L2 para surdos podem dificultar a acessibilidade comunicacional de estudantes surdos.

Portanto, essa é uma pesquisa exploratória, na qual buscamos, através de uma coleta de dados qualitativos, identificar as respostas das perguntas, acerca da problematização apresentada neste trabalho. Tomando como referência a “Análise de conteúdo”, da autora

Laurence Bardin (2016), nossas análises são dedutivas. As respostas das entrevistas das docentes participantes foram organizadas e classificadas mediante as seguintes categorias: 1) Ensino bilíngue para surdo; 2) Currículo de ensino de português como L2 para surdos; 3) Metodologias de ensino para surdos. E nas seguintes subcategorias: 3.1) Experiência profissional e formação de professores; 3.2) Adaptação e planejamento de atividades. Cada categoria e subcategoria de ensino tomará como referência os trabalhos elencados nos quadros demonstrados a seguir, na seção Estado da Arte. Para a comprovação da seguinte hipótese: A ausência de um currículo de ensino de português como L2 para surdos em documentos oficiais desfavorece o investimento de políticas públicas em formação e capacitação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino.

1.1 ESTADO DA ARTE

Ao fazermos o levantamento de obras que tivessem relevância para a fundamentação teórica deste trabalho, pesquisamos algumas que datam dos anos 1997 a 2022, em algumas plataformas, como: Capes, Google Acadêmico, SciELO, entre outras. Encontramos alguns artigos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho intitulado “Impactos da Exclusão do Ensino de Português como L2 para Surdos na Educação Básica”. Em tais pesquisas — utilizando descritores como: “Educação de surdos na BNCC”, “Ensino de L2 para surdos em documentos oficiais”, “O ensino de português para surdos” e “Educação bilíngue para surdos” — encontramos alguns dos artigos abaixo, que possuem inter-relação com a temática abordada neste trabalho e foram divididos em dois grupos: “Artigos sobre o ensino bilíngue para surdos na BNCC” e “Artigos sobre o ensino de Português para surdos”.

Quadro 1- Artigos sobre o ensino bilíngue para surdos na BNCC

ARTIGOS (TÍTULOS)	AUTORES	PERIÓDICO E ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências	RIBEIRO, Nayla Schenka; SHOLL-FRANCO, Alfred.	Anais COLBEDUCA, 2018.	Verificar, a partir da Lei nº 10.436 de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 2005, direitos e garantias dos sujeitos surdos que foram fortalecidos com o reconhecimento da	Pesquisa ação.

			Língua Brasileira de Sinais (Libras), refletindo também acerca de uma nova proposta curricular, que leve em consideração o seguinte contexto multilíngue: Português – Inglês, Português – Libras e Inglês – Língua Americana de Sinais (ASL, American Sign Language), além de, por meio dos parâmetros, diretrizes, bases curriculares e estudos neurocientíficos, compreender o desenvolvimento das aprendizagens através das trocas de experiências na participação das aulas.	
A importância da Libras como componente curricular na Educação Básica	MENDONÇA, Lorena Medeiros de; CARVALHO, Taiana Wila de; DOMINGUES, Luciana Santos; FARIA, Ana Carolina Cintra.	Revista Educação: Saberes e Práticas, vol. 7, 2018.	Analisar a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular desde a Educação Infantil, promovendo uma análise histórica e social da Libras e da legislação que garanta a sua importância para o currículo escolar.	Pesquisa bibliográfica.
Libras: desafios e possibilidade para a implantação do currículo da Educação Básica, da rede regular de ensino de Uibaí	MACEDO, Yuri Miguel; NUNES, Elna Lacerda Machado; BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes.	Periódicos PUC Minas, 2020.	Analisar a implantação do ensino de Libras no currículo do Ensino Fundamental, da Educação Básica, das escolas regulares da rede municipal de ensino de Uibaí.	Pesquisa bibliográfica e de campo.
Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum	SILVA, Renata de Arruda Câmara.	Revista Virtual de Cultura Surda, Editora Arara Azul,	Analisar historicamente como está disposta	Pesquisa bibliográfica e documental.

Curricular no Brasil		Edição Nº 23, 2018.	a educação de surdos em documentos como LDB, PNE e BNCC.	
A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC	MENCATO, Rosângela de Sousa; ÂNGELO, Juçara Lúcia.	Repositório IFPB/ 2021. Educação das pessoas surdas: Práticas e reflexões (Livro Eletrônico) Editora Schreiber, 2021.	Analisar como está disposta a representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).	Pesquisa bibliográfica e documental.
O cérebro bilíngue de línguas minoritárias	LIMBERGER, Bernardo K.; BUCHWEITZ, Augusto.	Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística (Livro Eletrônico) Editora Tubarão/ Copiart, 2019.	Verificar como estudos e pesquisas da neurociência podem demonstrar que a língua minoritária também desempenha um papel importante na leitura.	Pesquisa bibliográfica.
Fundamentos do bilinguismo bimodal	QUADROS, Ronice Müller de.	Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística (Livro Eletrônico) Editora Tubarão/ Copiart, 2019.	Verificar, através das entrevistas com quatro Codos bilíngues bimodais brasileiros, diferentes níveis de fluência na Libras e como eles estavam interagindo com outro Coda fazendo uso das duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, para tentar constatar se esses Codos fazem a síntese das línguas que possuem, sendo essas línguas adormecidas ou não.	Pesquisa exploratória.

Fonte própria.

No quadro 1, listamos sete artigos que abordam a educação bilíngue para surdos. O primeiro trabalho, “Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências”, apresenta uma metodologia dividida em duas etapas: bibliográfica, em que sistematicamente é realizada uma pesquisa em bases de dados nacionais e internacionais (SciELO, Bireme, Portal Periódicos/ScienceDirect, PubMed, Scopus, entre outras) em busca de trabalhos e pesquisas relevantes no contexto de

ensino de inglês para surdos; num segundo momento, esta pesquisa vai a campo na execução, construção e aplicação da oficina “Multilinguismo: que universo é esse?”, destinada a docentes e discentes do Ensino Básico (Fundamental e Médio).

O segundo artigo listado no quadro 1, “A importância da Libras como componente curricular na Educação Básica”, é uma pesquisa de cunho teórico que explica de forma descritiva os pontos positivos e negativos a respeito do ensino da Libras, elencando as necessidades do público surdo nas interações com a língua para que esse ensino seja efetivado.

No terceiro artigo, “Libras: desafios e possibilidade para a implantação do currículo da Educação Básica, da rede regular de ensino de Uibaí”, é realizada uma pesquisa bibliográfica em plataformas acadêmicas que tratam a respeito das questões levantadas neste trabalho. Em outra parte deste artigo, realizou-se uma pesquisa de campo através de observações na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uibaí e entrevistas semiestruturadas a respeito das possibilidades e os desafios na implementação do ensino de Libras na Educação Básica municipal.

O quarto artigo listado no quadro 1, “Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, configura-se como um artigo bibliográfico fundamentado em estudos de Lucinda Ferreira Brito (1982); Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995), etc., e documental, quando analisa o ensino de surdos em documentos oficiais, como LDB nº 4.024/1961, LDB nº 5.692/1971, LDB nº 9.394/1996, Constituição Federal de 1988 (artigo 205), PNE Lei nº 10.172/2010, PNE Lei nº 13.005/2014, BNCC de 2017, dentre outros.

O quinto artigo, “A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC”, é uma fonte primária de pesquisas anteriores a esta, nas quais buscamos verificar, em fontes bibliográficas e documentais, a relevância de “se ter” estabelecido um currículo de ensino a nível nacional que priorize a educação bilíngue para surdos.

O sexto trabalho elencado, “O cérebro bilíngue de línguas minoritárias”, traz uma proposta metodológica bibliográfica que busca listar as contribuições da neurociência no que se refere ao processamento cerebral no entendimento da leitura.

O sétimo trabalho, intitulado “Fundamentos do bilinguismo bimodal”, é de autoria de Quadros (2019), pesquisadora de referência no Brasil. Para compor o *corpus* desta pesquisa, a autora realizou entrevistas com oito filhos de pais surdos. Porém, a análise é feita apenas com quatro Cotas bilíngues bimodais brasileiros com diferentes níveis de fluência na Libras, de

forma a verificar como eles interagem entre si nas entrevistas, fazendo uso das duas línguas, a Libras e a língua portuguesa.

Quadro 2- Artigos sobre o ensino de português para surdos

ARTIGOS (TÍTULOS)	AUTORES	PERIÓDICO E ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
O ensino da língua portuguesa na perspectiva inclusiva a partir do atendimento educacional especializado (AEE) para aluno surdo	MENCATO, Rosângela de Sousa; CELESTINO, Joseilma Ramalho; SILVA, Sílvia César Lopes da.	Anais COPRECIS, 2017.	Explorar recursos e metodologias que facilitem a aquisição do processo de letramento de surdos, deficientes auditivos e implantados cocleares.	Pesquisa ação.
Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, usuários da Libras	SANTOS, Tania Maria dos; MELO, Joaquina Maria Portela Cunha; FRONZA, Cátia de Azevedo.	Anais do COGITE, 2020.	Refletir sobre o ensino de língua portuguesa a alunos surdos a partir das orientações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na perspectiva da análise linguística.	Pesquisa documental.
Proposta curricular de ensino de português escrito para surdos/ Análise do caderno V – Ensino Superior	SILVA, Patricia Roberta da; MENCATO, Rosângela de Sousa.	Educação em transformação [livro eletrônico]: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas. Editora e-Publicar, 2022, vol 2.	Realizar uma análise do caderno “Proposta curricular de ensino de português escrito para surdos/ caderno V – Ensino Superior”.	Pesquisa bibliográfica e documental.
A proficiência em L2 como objeto da psicolinguística	SOUZA, Ricardo Augusto de.	Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística (livro eletrônico) Editora Tubarão/ Copiart, 2019.	Apresentar ao leitor um panorama de aspectos que, em nossa opinião, tornam a questão da proficiência em L2 um objeto da psicolinguística.	Pesquisa bibliográfica e experimental.
Adaptação de material para alunos surdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	BRITO, Maria Dulcilene Oliveira <i>et al.</i>	Anais do VI CONEDU, 2019.	Analisar as contribuições do material pedagógico adaptado para o ensino de Libras/português para surdos.	Pesquisa bibliográfica e de campo.

Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos	MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker.	Educação e pesquisa (41), Revista da Faculdade de Educação da USP/Scielo Brasil, 2015.	Análise de dez livros de autores surdos, para investigar as principais marcas culturais surdas evidenciadas nas narrativas que compõem esse <i>corpus</i> , discutindo as narrativas da experiência desses autores de forma a contarem um pouco sobre suas história, cultura, formas de resistência e capacidade de superar as dificuldades linguísticas.	Pesquisa bibliográfica.
Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos	KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena.	Educação e realidade. vol. 32, número 2. jul/dez, 2007.	Apresentar, através dos relatos de experiências de professoras, o fazer docente sobre o ensino de língua portuguesa para surdos em contextos de escolas de surdos, de classes especiais e de situações de inclusão.	Pesquisa exploratória.

Fonte própria.

No quadro 2, listamos mais sete artigos que abordam o ensino de português para surdos. O primeiro trabalho apresentado, intitulado “O ensino da língua portuguesa na perspectiva inclusiva a partir do atendimento educacional especializado (AEE) para aluno surdo”, é um artigo de autoria própria, no qual apresentamos algumas metodologias de ensino, alguns recursos metodológicos e/ou tecnologias assistivas (TA), confeccionados para o ensino de português para surdos no atendimento educacional especializado (AEE).

O segundo trabalho, “Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, usuários da Libras”, configura-se como um artigo documental, no qual, através da análise linguística e seguindo as orientações da BNCC, analisam-se, dentro dessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio.

No terceiro artigo, "Proposta curricular de ensino de português escrito para surdos/Análise do Caderno V – Ensino Superior", também de autoria própria, buscamos analisar mais detalhadamente o Caderno V (lançado pelo MEC em 2021), que traz uma proposta curricular de ensino de português para surdos no Ensino Superior.

O quarto artigo, "A proficiência em L2 como objeto da psicolinguística", é tanto bibliográfico, pois se fundamenta em pesquisas de relevância para a temática proposta, como experimental, por estar embasado em estudos do laboratório de psicolinguística da Universidade Federal de Minas Gerais, que estuda perfis de proficiência em L2, especificando comportamentos que indiquem os níveis de proficiência em bilíngues tardios brasileiros.

O quinto trabalho, "Adaptação de material para alunos surdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)", realizou-se mediante aplicação de jogos pedagógicos, na associação de surdos de Parnaíba, tendo por meta as atividades a partir dos campos de experiências da BNCC, aplicada e desenvolvida com uma pequena amostra de dois surdos.

O sexto artigo, "Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos", é uma pesquisa bibliográfica que analisou a obra de dez autores surdos (escritas em português) para verificar marcas identitárias e culturais produzidas em suas narrativas.

O *corpus* do sétimo e último artigo do quadro 2, "Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos", foi constituído por entrevistas com 50 professores de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul e que participaram de um curso de capacitação no ensino da língua portuguesa para surdos, com carga horária de 40 horas-aula intensivas. Nesse curso os professores respondiam questões a respeito da sua formação acadêmica, das motivações que os levaram a trabalhar com estudantes surdos e acerca das estratégias e dificuldades no ensino de L2 para surdos.

No intuito de analisar mais pesquisas que tratassem sobre currículo e ensino de língua portuguesa para surdos numa perspectiva de segunda língua, pesquisamos, em alguns *sites* e livrarias (Amazon, Saraiva, Cultura, etc.), algumas obras que tivessem uma proximidade temática e que fossem contribuir para este trabalho. Algumas dessas obras estão listadas no quadro a seguir.

Quadro 3- Livros sobre metodologias de ensino para surdos

ARTIGOS (TÍTULOS)	AUTORES	PERIÓDICO E ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA
A construção de sentidos na escrita do aluno surdo	SILVA, Marília Piedade Marinho.	Editora Plexus, 2001.	Verificar como os surdos articulam sua escrita textual,	O <i>corpus</i> dessa pesquisa de campo foi construído com

			se utilizam de uma língua visuo gestual.	base nas produções textuais (redações) de oito alunos surdos da faixa etária de 16 a 21 anos, para uma dissertação de mestrado.
Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas	RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Organizadores).	Wak editora, 2015.	Os artigos desta obra visam refletir acerca das possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita de língua portuguesa no cotidiano escolar e na perspectiva da educação de surdos.	Essa obra traz oito pesquisas práticas, desenvolvidas com surdos e por pesquisadores de diferentes instituições de ensino dos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina.
Educação de surdos: a aquisição da linguagem	QUADROS, Ronice Müller de.	Artmed editora, 1997.	Alguns objetivos são elencados pela autora na obra: – Apresentar uma visão geral sobre bilinguismo e os tipos de proposta bilíngue desenvolvidos em escolas especiais para surdos; – Apresentar alguns aspectos formais das línguas de sinais; – Traçar um paralelo entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2; – Discutir o processo de aquisição em crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes; – Oferecer uma visão geral sobre o processo de aquisição de uma L2; e – Discutir as possíveis aplicações das teorias sobre aquisição de uma L2 no ensino da	Essa obra nasce a partir dos cursos ministrados por QUADROS no Brasil, que traziam questões que refletiam a respeito do processo educacional no qual crianças surdas estão inseridas, gerando também questionamentos a respeito do ensino de L1 e L2 na modalidade de ensino bilíngue.

			língua portuguesa para surdo.	
Libras e leitura de língua portuguesa para surdos	MOURA, Débora Rodrigues.	Appris, 2015.	Discutir a respeito do ensino da leitura e da escrita de língua portuguesa para surdos mediado pela Libras.	Essa obra foi organizada a partir de uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola para surdos que buscava uma mudança de postura diante da comunidade surda.
Letramento visual e surdez	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al.(Organizadores).	Wak editora, 2017.	Promover algumas contribuições para compreender a educação dos surdos, ressignificando o conceito de surdez, não como uma mera deficiência, mas sim como forma de existência, singularidade e diferença linguística.	O <i>corpus</i> desta obra apresenta experiências de letramento visual, que experimentam o campo visual dos sujeitos surdos em diferentes áreas do conhecimento e a partir das diferenças linguísticas e culturais.
Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever	SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (Organizadoras).	Editora Mercado de Letras, 2018.	Refletir e discutir as práticas pedagógicas que apresentem possibilidades de se trabalhar com as diferenças linguísticas presentes na escola, bem como na sociedade brasileira, na perspectiva da educação de surdos.	Nessa obra, encontramos pesquisas de autores de diferentes universidades brasileiras sobre a educação de surdos e o ensino de português como L2 para discentes surdos.
Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores	LIMA, Camila Machado de.	Wak editora, 2015.	Realizar reflexões educativas a respeito das variadas leituras de experiências das professoras entrevistadas, de forma a repensar as questões	A base de dados dessa pesquisa exploratória é construída a partir dos relatos de três professoras de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, sendo duas

			relacionadas à formação de professores para o ensino de surdos na perspectiva da educação inclusiva.	professoras de SRMF, e uma professora-intérprete.
--	--	--	--	---

Fonte própria.

Por fim, apresentamos, no quadro 3, sete obras com relevantes pesquisas sobre o ensino de português para surdos, compostas por dissertações e artigos que tratam acerca de metodologias de ensino de uma segunda língua para surdos. O primeiro livro citado nesse quadro, “A construção de sentidos na escrita do aluno surdo”, de SILVA (2001), é uma pesquisa de campo aplicada com alguns alunos surdos com a intenção de investigar se os textos produzidos por eles em português, na perspectiva de ensino de L2, têm relação de “sentido”.

O segundo livro, “Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas”, é uma obra organizada por RIBEIRO e SILVA (2015) que reúne oito artigos: I) “Ensaio de pesquisa sobre políticas públicas da educação de surdos: entre o maior e o menor da educação” (CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo e; RIBETTO, Anelice); II) “Oficina de leitura: uma proposta bilíngue para a formação de leitores surdos” (SILVA, Aline Gomes da); III) “Consequências da aquisição tardia da língua de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos” (SILVA, Simone Gonçalves Lima da); IV) “Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos” (RIBEIRO, Tiago; SANTOS, Edivana S. Machado dos; FURTADO, Luciana Andréia R.); V) “Práticas de leitura literária e hibridismo cultural em um contexto de jovens e adultos surdos” (GOMES, Alessandra; OLIVEIRA, Vanderléa); VI) “A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue” (NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de); VII) “Aí, eu olho, escrevo e aprendo: narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da língua portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos” (GOMES, Marise Porto); VIII) “Entre dois mundos: a experiência do sarau bilíngue e a contribuição para o desenvolvimento de práticas de letramento em segunda língua para surdos e ouvintes” (MOURA, Daniele Barboza).

O terceiro livro listado, “Educação de surdos: a aquisição da linguagem” — escrito por uma importante autora, pesquisadora e pioneira na área de educação de surdos no Brasil —, faz um estudo bibliográfico, abordando primeiramente as fases da educação de surdos no cenário brasileiro. Em seguida, a autora levanta as principais discussões a respeito da língua

de sinais, elencando, posteriormente, as principais diferenças linguísticas entre as línguas orais-auditivas e espaço-visuais, e, para finalizar a obra, QUADROS (1997) retoma os assuntos dos capítulos anteriores refletindo e apontando os principais entraves na educação dos surdos para aquisição de sua L1 (Libras) e L2 (português).

A obra “Libras e leitura de língua portuguesa para surdos” é produto de uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, de autoria de MOURA (2015). Nessa obra, a autora faz uma pesquisa de campo em que analisa alguns gêneros textuais lidos por um grupo de onze alunos surdos de uma das escolas para surdos da rede de ensino de São Paulo, verificando, nos seus excertos, a compreensão dos textos escritos em português, com inferência e sem inferência da professora através da interpretação em Libras, além de analisar como esses surdos produziram sentido e significados nos textos lidos e discutidos pelo grupo.

O quinto livro elencado, “Letramento visual e surdez”, que tem como organizadora LEBEDEFF *et al.* (2017), reúne dez pesquisas numa perspectiva metodológica de letramento visual. São elas: I) “O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez (TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva); II) “Deafspace: visão para uma arquitetura mais centrada no humano” (BAUMAN, Hansel); III) O signwriting enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo” (PINTO, Jorge; COELHO, Orquídea); IV) “Vendo e aprendendo” (BARRAL, Julia; SILVA, Flavio Eduardo Pinto; RUMJANEK, Vivian M.); V) “Escarização de alunos surdos com deficiência: afirmação da aprendizagem por meio de uma cultura visual bilíngue” (GIORDANI, Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal); VI) “Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos” (REILY, Lúcia; GIOSUELLI, Zilda); VII) “Oralidade no ensino da língua de sinais por meio de práticas translinguísticas” (MERTZANI, Maria); VIII) “Glossário em Libras: desafio contemporâneo na educação de surdos” (STUMPF, Marianne; MARTINS, Francielle Cantarelli); IX) “As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão” (RAUGUST, Mayara Bataglin); X) O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez” (LEBEDEFF, Tatiana Bolivar).

O sexto livro listado, “Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever”, é uma coletânea que contém nove trabalhos que propõem pesquisas a respeito de práticas de letramento, leitura e escrita para surdos. São eles: I) “Síntese linguística na oralidade e na escrita de bilíngues bimodais” (QUADROS, Ronice Müller de; SOUSA, Aline Nunes); II)

“Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos” (SILVA, Giselli Mara da); III) “Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem em turmas com surdos e de surdos” (RODRIGUES, Carlos Henrique); IV) “Ensino do português para surdos: uma análise da prática” (BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Eli Ribeiro); V) “Cenas de letramento em sinais: algumas experiências do uso da escrita signwriting na educação bilíngue para surdos” (DALLAN, Maria Salomé Soares; STUMPF, Marianne Rossi; MASCIA, Márcia Aparecida Amador); VI) “Produção escrita e conquista de um bilinguismo funcional” (COSTA, Dóris Anita Freire); VII) “A produção de textos dos alunos surdos na universidade: orientação e avaliação” (NOVAES, Denise Queiroz); VIII) “A escrita do surdo e a contribuição da criatividade aplicada” (SILVA, Marília da Piedade Marinho; COSTA, Mary Lúcia Marinho); IX) “Libras, português e ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue” (SILVA, Ivani Rodrigues; KUMADA, Kate Mamhy O; AMADO, Beatriz Critelli).

A última obra listada no quadro 3, “Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores”, de autoria de LIMA (2015), traz a tona, através dos relatos das professoras da SRMF e da professora intérprete, reflexões importantes a respeito da formação de professores para atuar na educação de surdos.

Portanto, finalizamos este estado da arte trazendo pesquisas de grande relevância para a construção e fundamentação teórica deste trabalho, que tem como foco de estudo pesquisar os impactos da exclusão de um currículo de ensino de português como L2 para surdos, na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, apresentando em todo percurso metodológico, uma pequena amostra das consequências dessa exclusão, na formação continuada das professoras assim como, em suas práticas de sala, confrontando a realidade com as pesquisas apontadas nesta seção.

Por fim, para indicar meios e caminhos de como deveria ser realizado este ensino de Português para surdos, expomos na seção 4. A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior *versus* a BNCC e A Proposta Curricular do Estado da Paraíba, uma reflexão do que as professoras trazem de respostas nas questões 9 e 10 sobre essa temática. Em seguida, na subseção 4.1 A perspectiva das professoras sobre aquisição em L2, exploramos o que as professoras compreendem sobre ensino de L2 para surdos e para concluir, na última subseção 4.2 Oficina de português como L2: “Um olhar sobre português como L2, segundo a proposta curricular”, indicamos o caminho e os meios de se elaborar aulas e atividades direcionadas

para o ensino de português para surdos numa perspectiva sócio construtivista, inclusiva e multimodal, a partir de currículos de ensino de português para surdos, como os cadernos “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, de forma a nortear o trabalho do professor que irá trabalhar com estudantes surdos na Educação Básica.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao longo do tempo, a educação dos surdos foi marcada pela exclusão desses indivíduos em contextos sociais. Na Antiguidade os surdos eram tidos como pessoas incapazes de aprender ou conviver em sociedade, então eram tratados como animais, escravos e proibidos de participarem de contextos sociais. Na Idade Média os surdos eram queimados em fogueiras e proibidos de receber comunhão e confissão. Na Idade Moderna ocorreram muitos avanços no contexto educacional de surdos, nessa época surgem os primeiros precursores em pesquisas em língua de sinais, além da criação de instituições de ensino especializadas no ensino de surdos. Na Idade Contemporânea, mesmo com os avanços e desenvolvimento do trabalho de Abade l'Épée e seus sucessores, como Gallaudet, Huet, etc., é nessa época (1880) que ocorre o famoso Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, em que o método oral desenvolvido por Bell foi considerado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos, dessa forma as línguas de sinais foram proibidas durante muitos anos. No quadro abaixo podemos verificar detalhadamente o percurso histórico da educação de surdos desenvolvido por STROBEL (2009), iniciando desde a idade antiga com registros bíblicos (mais antigos) e históricos da época, até meados de 2006.

Quadro 4 - Cronograma do percurso histórico da educação de surdos elaborado por STROBEL (2009)

Idade Antiga – Criação da escrita a 476 d.C	Bíblia: “E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre a multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspindo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; //isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lho proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos.” (Marcos, 7: 32-37) Na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas. A questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos no rio Tíber. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos, obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela. Na Grécia os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isso eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathère –, e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados. Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração. No entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. 500 a.C. – O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição.
--	--

	470 a.C. – O filósofo Heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”. O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.). 355 a.C. – O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que, quando não se falavam, consequentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”. Ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.
Idade Média – 476 - 1453	Não davam tratamento digno aos surdos, colocavam-nos em uma imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidade da sociedade. Aos surdos era proibido receber a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados. Também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas, só sendo permitido àqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e, enfim, de todos os direitos como cidadãos. 530 – Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para se comunicar entre eles, a fim de não violar os rígidos votos de silêncio.
	1500 – Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão. Afirmava que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem, e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo”. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. O monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid. Inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger, e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de León usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou uma escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida, e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. Nessa época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança. Fray de Melchor Yebra, de Madri, escreveu um livro chamado “Refugium infirmorum”, que descreve e ilustra o alfabeto manual da época (1613). Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e uso de alfabeto e dactilologia. Teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, no ano de 1620, em Madri. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

Idade moderna – 1453 – 1789	1644 – John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia: or the natural language of the hand”, em que preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, ideia defendida por George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal, e seus elementos, constituídos icônicos. 1648 – John Bulwer publicou “Philocophus”, em que afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. 1700 – Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço, desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: <i>surdus laquens</i>. 1741 – Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereira: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial, com suas reconhecidas limitações [...] será de grande utilidade para os outros surdos-mudos da mesma classe, [...] assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza”. 1755 – Samuel Heinicke (1729-1790), o “pai do método alemão – oralismo puro”, iniciou as bases da filosofia oralista, na qual um grande valor era atribuído somente à fala, na Alemanha. Samuel Heinicke publicou a obra “Observações sobre os mudos e sobre a palavra”. Em 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, que inicialmente tinha nove alunos surdos. Em carta escrita à l’Epée, o Heinicke narra: “Meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para habitações e compreensão”. Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de l’Epée (1712-1789), conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominadas de “sinais metódicos”. l’Epée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas; entre eles, o Samuel Heinicke. Todo o trabalho de Abade l’Epée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Ele fundou a primeira escola pública para os surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, e treinou inúmeros professores para surdos. Publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, e colocou as regras sintáticas e o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet. Essa obra foi mais tarde completada com a teoria pelo Abade Roch-Ambroise Sicard. 1760 – Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra. Ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial.
	1789 – Abade Charles Michel de l’Epée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa. 1802 – Jean Marc Itard (Estados Unidos) afirmava que o surdo podia ser treinado para

Idade Contemporânea – 1789 até os nossos dias	ouvir palavras. Ele foi o responsável pelo clássico trabalho com Victor, sobre o “garoto selvagem” (o menino que foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França), considerando o comportamento semelhante à um animal por falta de socialização e educação. Apesar de não ter obtido sucesso com o “selvagem” em relação à língua francesa, influenciou na educação especial com o seu programa de adaptação do ambiente. Afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos. 1814 – Em Hartford, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observava as crianças brincando no seu jardim quando percebeu que uma menina, Alice Cogswell, não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada das demais crianças. Gallaudet ficou profundamente tocado pelo mutismo de Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para frequentar, pois na época não havia escola de surdos nos Estados Unidos. Gallaudet tentou lhe ensinar pessoalmente e, juntamente ao pai da menina, o Dr. Mason Fitch Cogswell, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos. O americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, na Watson’s Asylum (escola onde os métodos eram secretos, caros e minuciosamente guardados), que usava a língua oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe expor a metodologia. Não tendo outra opção, Gallaudet partiu para a França, onde foi bem acolhido e se impressionou com o método de língua de sinais usado pelo Abade Sicard. Thomas Hopkins Gallaudet volta à América, trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do Instituto Nacional para Surdos-Mudos, de Paris. Durante a travessia de 52 dias na viagem de volta aos Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet, que, por sua vez, ensinou-lhe o inglês. Thomas H. Gallaudet, junto a Clerc, fundou, em Hartford, em 15 de abril, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos: Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas. O sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos. Quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais, e muitos eram surdos também. 1846 – Alexander Melville Bell, professor de surdos, o pai do célebre inventor de telefone Alexander Graham Bell, inventou um código de símbolos chamado “fala visível” ou “linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo professor. 1855 – Eduard Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. 1857 – Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criada pela Lei nº 939, no dia 26 de setembro. Foi nessa escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em dezembro do mesmo ano, Eduard Huet apresentou ao grupo de pessoas, na presença do imperador D. Pedro II, os resultados de seu trabalho, causando boa impressão. 1861 – Ernest Huet foi embora do Brasil devido aos seus problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México. Nesse período o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo, que logo abandonou o cargo alegando: “Não aguento as confusões”, e com isso foi substituído por Ernesto do Prado Seixá.
--	--

1862 – Foi contratado para o cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos.

1864 – Foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, Universidade Gallaudet, em Washington, Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet (1837-1917).

1867 – Alexander Graham Bell (1847-1922), nos Estados Unidos, dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética.

1868 – Após a inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos, então o Dr. Manoel Magalhães foi demitido, e o Sr. Tobias Leite assumiu a direção.

Entre os anos 1870 e 1890, Alexander Graham Bell publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, alegando que são os fatores do isolamento dos surdos na sociedade. Ele era contra a língua de sinais, argumentando que não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos.

1872 – Alexander Graham Bell abriu sua própria escola para treinar os professores de surdos em Boston. Publicou livreto com método, “O pioneiro da fala visível”, a continuação do trabalho do pai.

1873 – Alexander Graham Bell deu aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Lá ele conheceu a surda Mabel Gardiner Hubbard, com quem se casou no ano de 1877.

1875 – Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconographia dos signaes dos surdos-mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.

1880 – Realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, Itália, em que o método oral foi votado como o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos, e a língua de sinais foi proibida oficialmente, alegando-se que ela destruía a capacidade da fala dos surdos, os quais seriam “preguiçosos” para falar, preferindo usar a língua de sinais. Alexander Graham Bell teve grande influência nesse congresso, organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área da surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia se empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião da votação, na assembleia geral realizada no congresso, a todos os professores surdos foi negado o direito de votar, e, dos 164 representantes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.

Nasce Hellen Keller em Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega, surda e muda aos 2 anos de idade. Aos 7 anos foi confiada à professora Anne Mansfield Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual tátil (método empregado pelos surdos-cegos). Hellen Keller obteve graus universitários e publicou trabalhos autobiográficos.

1932 – O escultor surdo Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela Escola Nacional de Belas-Artes, foi vencedor dos prêmios medalha de prata (escultura “Menino sorrindo”), medalha de ouro (escultura “Ícaro”) e viagem à Europa (com a escultura “Paraguassu”).

1951 – Um surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier, foi ordenado padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante três anos uma liberação do Papa da lei do direito canônico, que na época proibia surdo de se tornar padre.

1957 – Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Nessa época, Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Álpia Couto. Elas proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula. Mesmo com a proibição, os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

1960 – William Stokoe publicou "Language structure: an outline of the visual communication system of the american deaf", afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Essa publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram nos Estados Unidos e na Europa.

1961 – O surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro o livro "Até onde vai o surdo", no qual narra experiências de pessoas surdas em forma de crônicas.

1969 – A Universidade Gallaudet adotou a comunicação total.

O padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil "Linguagem das mãos", que contém 1.258 sinais fotografados.

1977 – Foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez.

Foi lançado o livro de poemas "Ânsia de amar", do surdo Jorge Sérgio Guimarães, após a morte do mesmo.

1994 – Foi fundada a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), em São Paulo.

1986 – Estreou o filme "Filhos do silêncio", no qual, pela primeira vez, uma atriz surda, a Marlee Matlin, conquistou o Oscar de melhor atriz, nos Estados Unidos.

1987 – Foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), no Rio de Janeiro, reestruturada da antiga Feneida.

A Feneis conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, no Rio de Janeiro.

1997 – O *closed caption* (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, no Jornal Nacional, no mês de setembro.

1999 – Foi lançada a primeira revista da Feneis, com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós.

2002 – Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto, em MEC/Feneis.

2006 – Iniciou-se Letras/Libras com 9 polos.

Fonte: STROBEL, Karin. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS. FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 17-29.

Disponível

em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022. Adaptado.

Diante de todo esse percurso histórico da educação de surdos proposto por STROBEL (2009), percebemos que a partir da criação da Feneis no Brasil, as comunidades surdas se fortalecem para lutar por políticas públicas efetivas, que proporcionem acessibilidade

comunicacional. Podemos verificar que o início dos anos 2000 foi marcado por muitas legislações que efetivam os direitos educacionais dos surdos. Dentre elas podemos citar: I) lei de acessibilidade para PcD nº 10.098/2000; II) Libras é reconhecida como meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras através da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005; III) Lei Estadual do Rio de Janeiro nº 4.309/2004 a respeito do ingresso de PcD auditiva em universidades públicas estaduais do RJ; IV) Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da Lei nº 10.845/2004; V) convenção sobre o direito da PcD pela ONU, ratificada pelo Decreto nº 6949/2009; VI) diretrizes operacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da Resolução nº 4 CNE/2009; VII) regulamentação da profissão do tradutor e intérprete de Libras pela Lei nº 12.319/2010; VIII) portaria normativa do MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010, que prevê um programa nacional de certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e sua tradução/interpretação; IX) Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015; X) Resolução Contran nº 558/2015, que promove a acessibilidade aos cursos e exames de habilitação para condutores surdos; XI) Projeto de Lei 1.217/2019 estabelece à gestante surda acompanhamento de intérprete no pré-natal e no parto; XII) Lei nº 23.773/2021, que estabelece diretrizes para a criação de escolas bilíngues no estado de Minas Gerais; XIII) por fim, a alteração da LDB, através da Lei nº 14.191/2021, que estabelece a educação bilíngue como uma modalidade de ensino.

Apesar de toda a legislação citada acima, que efetiva os direitos educacionais, sociais e linguísticos dos surdos, ainda é notório que a cultura ouvinte estabelece a seguinte realidade:

A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; uma “invenção/produção” do grupo hegemônico que, em termos sociais, históricos e políticos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou se representa [...] No discurso predominante, ignora-se completamente o fato de que as alteridades às quais se referem como “deficientes” são cidadãos e sujeitos políticos que articulam e fazem parte de movimentos sociais e militâncias [...] Infelizmente, na nossa sociedade, o aspecto cultural da surdez é ainda mais difícil de ser aceito quando os discursos recaem e se fixam exclusivamente no fenômeno físico. (GESSER, 2009, p. 67).

Portanto, seria imprescindível desconstruir o estigma de que a educação dos surdos deve imitar ou seguir um padrão da cultura ouvinte, percebendo-se o “aluno surdo” como um estudante que possui uma cultura linguística diferente da predominância das línguas orais, desconstruindo o discurso médico que:

[...] tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O “normal” é ouvir, o que diverge

desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença [...] (GESSER, 2009, p. 67).

Nessa perspectiva, o ensino de uma segunda língua para surdos deve levar em consideração o reconhecimento de que o surdo pertence a uma diversidade linguística e cultural minoritária. Dessa forma, ao promover o ensino de uma L2, o professor necessita dispor de metodologias que favoreçam essa aprendizagem de maneira natural e simultânea, como ocorre a aquisição da primeira língua.

2.1 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS

De acordo com a teoria de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen (1981), linguista norte-americano da Universidade da Califórnia, existe uma diferença entre a aprendizagem de uma segunda língua e a aquisição de linguagem. Para Krashen (1981), a aprendizagem é o estudo consciente de outra língua, ou seja, é um estudo sistematizado das estruturas gramaticais de uma língua, já a aquisição é um processo inconsciente e natural em que a segunda língua será aprendida através de sua utilização diária, na qual o indivíduo deve estar sempre exposto a mensagens significativas na língua-alvo. Dessa forma,

Alguns pesquisadores argumentam que a aquisição de uma L2/LE deve deixar a instrução explícita de lado, promovendo ambientações similares aos contextos de aquisição da L1 em crianças (Krashen, 1981). Contudo, não é possível negar que os efeitos da instrução têm um papel central no desenvolvimento e aprimoramento das pedagogias de L2, já que as salas de aula permitem fazer um controle mais rigoroso da quantidade e do tipo de insumo linguístico aos quais os aprendizes são expostos. Pesquisas com foco no processo merecem uma atenção especial, pois nos introduzem aos modelos e hipóteses que configuram as teorias no campo de aquisição de segundas línguas. A literatura especializada destaca três grandes modelos: o inatista, o cognitivista e o socioconstrutivista. (GESSER, 2012, p. 29).

Incluimos nesta seção a perspectiva de autores que abordam ou trazem em seus estudos modelos de aprendizagem de uma segunda língua na perspectiva de aquisição da linguagem. Dentre eles, podemos verificar, na figura abaixo, os três modelos mais relevantes.

Figura 1- Teorias e modelos de aquisição de L2, adaptado por Brown (2000)

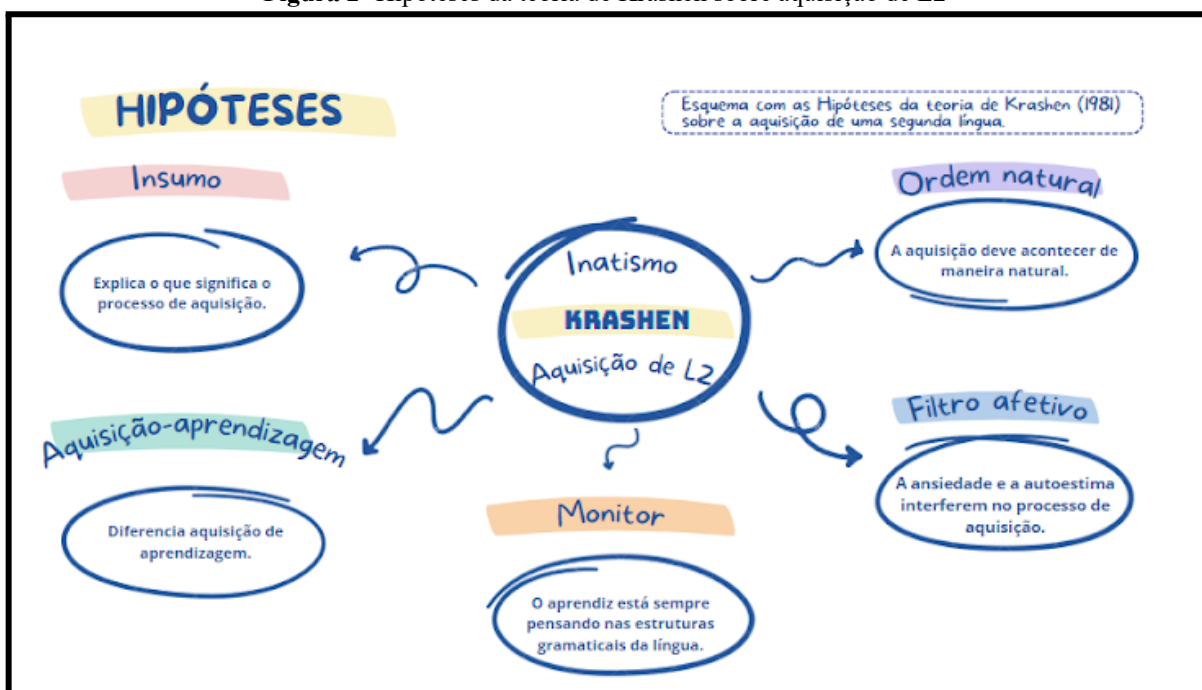
TEORIAS E MODELOS DE AQUISIÇÃO DE L2		
© Brown, 2000: 288		
INATISTA	COGNITIVISTA	CONSTRUTIVISTA
[Krashen]	[McLaughlin/Bialystok]	[Long]
– aquisição subconsciente superior à “aprendizagem” e ao “monitoramento” – insumo compreensível ($i+1$) – filtro afetivo baixo – ordem natural de aquisição – “opção zero” para instrução da gramática	– processamento controlado/automático (McL) – atenção focal/periférica (McL) – reestruturação (McL) – implícito x explícito (B) – conhecimento analisado x não analisado (B) – instrução com foco na forma	– hipótese da interação – retenção (<i>intake</i>) de insumo através da interação social – hipótese da produção (<i>outcome</i>) (Swain) – autenticidade – instrução com base em tarefas

Fonte: GESSER, 2012, p. 32.

Dessa maneira, iremos especificar um pouco mais a respeito desses três principais modelos de aquisição de segundas línguas, expostos no quadro acima, mas de acordo com as perspectivas dos estudos de Krashen, McLaughlin e Long e algumas dessas teorias adaptadas por Brown (2000). Vejamos:

- O modelo **inatista** provém de uma doutrina filosófica de corrente racionalista que acredita que a aquisição da linguagem é proveniente de competências inatas, ou seja, que a criança geneticamente já possui uma competência para aquisição da linguagem independentemente do estímulo externo. O linguista precursor desse modelo foi Avram Noam Chomsky (nascido em 1928), porém iremos discutir o inatismo na perspectiva de Stephen Krashen, que realizou pesquisas que estudam a aquisição de uma segunda língua de forma natural, ou seja, inata. Para isso, em seus estudos, criou cinco hipóteses para tentar explicar esse processo de aquisição em L2, no esquema abaixo.

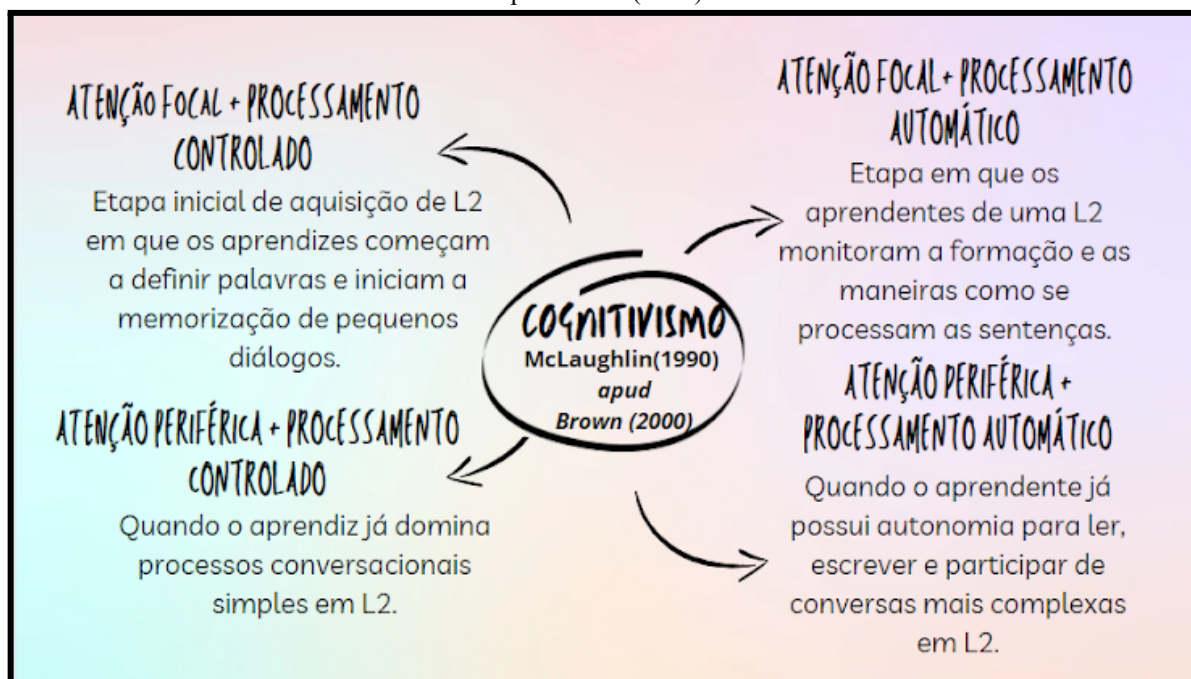
Figura 2- Hipóteses da teoria de Krashen sobre aquisição de L2



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit, construído a partir de GESSER, 2012, p. 29- 30.

- O modelo **cognitivista** é uma teoria de aprendizagem que se detém a estudar como a nossa mente desenvolve estruturas de pensamento e como se processam as aprendizagens. Sendo assim, os cognitivistas, como Lakoff, Fillmore e McLaughlin, questionavam as hipóteses de Krashen e demonstravam que a aquisição de L2 está intimamente relacionada à aquisição de sua L1. Dessa forma, McLaughlin (1983), em suas pesquisas sobre a aprendizagem em uma segunda língua, afirma que essa teria processamento controlado ou automático, em contrapartida a atenção seria focal ou periférica. Veja o esquema abaixo sobre como ocorre o processamento e a atenção em L2 em cada uma delas.

Figura 3- Modelo de processamento e atenção na aquisição de L2 do cognitivista McLaughlin (1983) adaptado por Brown (2000)



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit, construído a partir de GESSER, 2012, p. 32.

- O modelo **(sócio)construtivista** é uma teoria embasada na epistemologia de Lev Vygotsky. A ideia central é que o conhecimento se constrói através dos estímulos externos. Nessa perspectiva, Michael Long (1996) se opõe às hipóteses de Krashen (1981) e propõe a “hipótese da interação”. Vejamos o esquema abaixo.

Figura 4- Modelo da hipótese da interação em aquisição de L2 de Michael Long (1996) adaptado por Brown (2000)



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit, construído a partir de GESSER, 2012, p. 33, 34.

Para desenvolver um trabalho dentro de uma proposta de aquisição de uma segunda língua para surdos, num modelo socioconstrutivista, é importante levarmos em consideração que a escrita do surdo precisa ser mediada por uma língua que tenha significado para ele, ou seja, sua L1 (língua de sinais). Dessa forma, “[...] a escrita do português é significada a partir da língua de sinais” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Assim, Quadros (2006) cita os estágios de interlíngua apresentados na tese de doutorado de Brochado (2003), como: “A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentaram um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo”. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 34) No quadro abaixo podemos verificar as características desses estágios.

Quadro 5- Estágios de interlíngua citados por QUADROS & SCHMIEDT (2006)

Estágios de interlíngua em crianças surdas Brochado (2003)
INTERLÍNGUA I (IL1) Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por: • Predomínio de construções frasais sintéticas; • Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2); • Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; • Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); • Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigo, preposição, conjunção); • Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; • Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; • Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; • Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; • Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; • Falta de marcas morfológicas; • Uso de artigos, às vezes, sem adequação; • Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; • Pouco uso de conjunção e sem consistência; • Semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.
INTERLÍNGUA II (IL2) Nesse estágio constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar: • Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; • Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características

- gramaticais da frase do português;
- Frases e palavras justapostas confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo;
- Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- Uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente;
- Sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

INTERLÍNGUA III (IL3)

Nesse estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- Estruturas frasais na ordem direta do português;
- Predomínio de estruturas frasais SVO;
- Aparecimento maior de estruturas complexas;
- Emprego maior de palavras funcionais (artigo, preposição, conjunção);
- Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- Uso de preposições com mais acertos;
- Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas); além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque); pronome relativo (que); e integrante (que);
- Flexão dos nomes, com consistência;
- Flexão verbal, com maior adequação;
- Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf.

Os estágios de interlíngua estão relacionados ao processo de escrita do surdo, que leva em consideração a gramática de sua L1 (Libras) na escrita do português. Já abaixo QUADROS & SCHMIEDT (2006) citam os níveis de leitura relacionados à aprendizagem de uma segunda língua, vejamos:

No contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
 - 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
 - 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho na palavra.
 - 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
 - 5) Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.
 - 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.
- (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 42- 43)

Nesse contexto, o ensino de uma segunda língua para surdos deve estar pautado numa perspectiva de aquisição da linguagem levando-se em consideração os estágios de interlíngua para a escrita e os níveis de leitura. Dessa forma, os estudantes irão, natural e espontaneamente, aprender uma língua na modalidade escrita, através de estímulos externos como: currículo adequado, recursos materiais bem estruturados, atividades adaptadas e, acima de tudo, prática pedagógica bem firmada na aquisição de L2 (português na modalidade escrita) para surdos. Pois,

O norte-americano Donald Shön tem trabalhado nas reformas curriculares nos cursos de formação de professores e, desde o início dos anos 1990, emprega a expressão “professor reflexivo” para articular a ideia da valorização da prática profissional enquanto construção de conhecimento. Essa noção é crucial. Conforme a observação de Shön (1983), o professor formado não consegue dar respostas imediatas às situações concretas de sala de aula, que emergem na correria do cotidiano e, muitas vezes, extrapolam as teorizações científicas. O professor pode refletir sua prática através da observação, da análise e da problematização constantes, que, por sua vez, resultariam em um repertório de experiências configuradas em conhecimentos práticos. (GESSER, 2012, p. 24).

Portanto, ter um currículo de ensino bem estruturado seria o ponto de partida para que a prática pedagógica do professor se tornasse mais reflexiva, propondo aos surdos experiências satisfatórias e eficientes para a aquisição de L2 (língua portuguesa), além de proporcionar a criação de mais recursos e investimentos em capacitação de professores, o que, por consequência, auxiliaria no planejamento de atividades adequadas.

2.2 REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS NA BNCC E NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

A BNCC foi elaborada com base no Plano Nacional de Educação (PNE) e não oportunizou o ensino bilíngue. Com isso, inviabilizou o ensino de português como segunda língua (L2), excluindo o povo surdo de seus direitos assegurados nas legislações: Constituição Federal de 1988 (Artigos: 205, 206 e 208); LDB 9.394/1996 (Título V – Capítulo V); LBI 13.146/2015 (Título III Acessibilidade – Capítulos I e II); Lei 10.436/2002; Lei 12.319/2010; Decreto-lei 5.626/2005; e o próprio PNE (2014 a 2024), na meta 4.

A BNCC prioriza o ensino de uma língua estrangeira, contempla um currículo multicultural, priorizando as etnias indígenas e quilombolas, além de respeitar outros aspectos culturais e regionais do povo brasileiro. E, mesmo com uma legislação tão firmada, que assegura o direito dos surdos, deixa essa minoria cultural excluída de seu documento, quando não propõe o ensino de português como L2 para surdos na modalidade escrita, não amparando

e legitimando o direito dessa comunidade de ter acessibilidade comunicacional através de sua L1 (Libras). Levando-se em consideração que os professores vão nortear seu trabalho pela BNCC, como um professor vai propor o trabalho com seu aluno surdo no sistema regular? Além de tantas outras questões, como a não efetivação das políticas públicas de inclusão para surdos já em vigor. A comunidade surda precisa ter seus direitos assegurados na BNCC, que atualmente está disposta da seguinte maneira:

Partindo do contexto do Ensino Fundamental para a Educação Básica, destinado ao público de faixa etária de 6 a 14 anos de idade, teremos a organização da Base Nacional Comum Curricular na área de Linguagens:

- Língua Portuguesa;
- Língua materna para populações indígenas;
- Língua estrangeira moderna;
- Educação Física; e
- Artes.

Com efeito, podemos indagar: como podemos visualizar a verdadeira inclusão do surdo na Base Nacional Comum Curricular na área de Linguagens se a Libras não foi contemplada? Torna-se contraditório que uma das competências da BNCC seria: utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita), aqui encontramos a língua portuguesa, língua materna para os indígenas e a língua estrangeira e/ou verbo-visual (como Libras). Nesse momento a Libras não tem amparo nessa Base Nacional Comum Curricular. (SILVA, 2018, p. 6-7).

A exclusão do povo surdo na BNCC, além de deixar os surdos sem seu direito assegurado, não orienta o trabalho dos professores. Mas questionamos o porquê de um documento elaborado por professores de todo o país deixar essa minoria excluída de uma educação inclusiva, que é o direito de todos.

Na perspectiva da BNCC, foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação e elaboração dos currículos estaduais. Desse modo, a Secretaria da Educação do Estado da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) apresentam a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano. No entanto, essa proposta não orienta o ensino de português como L2 para surdos na sua seção 5 (“A área de linguagens”) nem na seção 11 (“Educação especial”), assim como não especifica nenhuma metodologia de ensino de português para surdo. Apenas cita:

A acessibilidade à comunicação e informação deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da Libras, *software* e *hardware* com

funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços, previstos no PPP da escola. (Brasil, 2018, p. 495).

Entretanto, para que a educação inclusiva se efetive de fato é necessária uma nova proposta de adaptações, considerando-se a diversidade humana, em suas particularidades. Exemplificaremos cada uma delas:

- Curriculares – os conteúdos e atividades devem oportunizar os aspectos sociais, culturais e as dificuldades de cada aluno, devendo a escola adaptar recursos para proporcionar o desenvolvimento de cada indivíduo;
- Arquitetônicas – mudar o ambiente ou as condições de acesso, para proporcionar uma escola inclusiva para as PcDs;
- Comunicacionais – favorecer o acesso à Libras, para promover a comunicação de minorias culturais como o povo surdo;
- Atitudinais – mudanças no comportamento que favoreçam a participação social das PcDs, dando condições de igualdade para que se desenvolvam.

As mudanças dessas barreiras é o ponto principal para tornar uma escola inclusiva, garantindo a presença do aluno, com sua participação efetiva no processo de aprendizagem, através da construção de conhecimentos, metas e adaptações curriculares, arquitetônicas e atitudinais. O principal desafio da proposta inclusiva no Brasil é que as escolas no nosso sistema de ensino ainda estão fomentadas por práticas de ensino tradicionais, sendo assim inviável para o desenvolvimento do paradigma inclusivo. Pois a educação inclusiva propõe uma mudança de postura em todo o sistema educacional, a fim de que todos os alunos se desenvolvam, assumindo o compromisso de atender as necessidades de cada um. Mas, para isso, não basta oportunizar o acesso à escola. É preciso garantir propostas curriculares que levem em consideração a aprendizagem e a permanência dos alunos na instituição de ensino, respeitando as particularidades de cada indivíduo, oportunizando um espaço democrático que propicie a formação de cidadãos de direitos.

O ensino tradicional para os surdos contempla um currículo pautado numa proposta oralista, historicamente enraizada na sociedade, não abarcando práticas pedagógicas que proporcionem a acessibilidade comunicacional do povo surdo. Além disso, apesar dos inúmeros desafios da efetivação das políticas públicas, a inclusão escolar vem se deparando com a problemática da ausência de recursos institucionais que as escolas devem ter para efetivar uma educação para todos. É desafiador, pois vai além das esferas institucionais, perpassando as políticas sociais e a distribuição de renda, de bens materiais e culturais, não

promovendo a igualdade de direitos, desrespeitando a dignidade, o direito à cidadania e a formação de identidade dos surdos. De acordo com MENCATO (2017, p. 6) *apud* QUADROS (2006):

[...] um dos recursos mais importantes para serem dispostos em sala de aula é o uso de relatos e produção de histórias e literatura infantil em sinais — dentro das comunidades surdas se tem uma gama de histórias naturais, espontâneas e de contos que passam de geração para geração —, e transformar esse material em estudo dentro das escolas se faz necessário, pois: “Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”.

A mesma autora afirma que o processo de aquisição da alfabetização de L2 (português) passa por estágios de interlíngua em que devemos considerar: o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos, o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos, a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português, as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional, as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura, um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais, a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Com isso, assim como a criança ouvinte passa por níveis de escrita (Emília Ferreiro), a criança surda passa por estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa. São eles:

Interlíngua I (IL1) – Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a língua portuguesa (L2) [...] Interlíngua II (IL2) – Nesse estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa na tentativa de apropriar-se da língua-alvo [...] Interlíngua III (IL3) – Nesse estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático [...]

Partindo desse pressuposto, é a metodologia de ensino amparada pela utilização da Libras (na modalidade gestual) que irá fazer com que os alunos aprendam a língua portuguesa como L2 na modalidade escrita. No entanto, esse ensino precisa ser realizado dentro da perspectiva de letramento, ou seja, de forma contextualizada, e dispor de obras de literatura é um caminho assertivo para esse ensino.

Pois os surdos têm na experiência visual um canal ou um sistema representativo pelo qual podem aprender, desenvolver-se e se expressar. Com isso, um currículo multicultural, que contemple práticas de letramento visual, através da literatura, promove o ensino de português na modalidade escrita, deixando os surdos incluídos num contexto cultural letrado.

2.3 A LDB E O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

O projeto de lei (PL) 4.909/2020, proposto pelo senador Flávio Arns (Podemos-PR), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para

dispor de uma modalidade de educação bilíngue para surdos, afirmando a Libras como primeira língua do povo surdo e o português na modalidade escrita, como segunda língua. Esse PL foi uma proposta aprimorada e discutida com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), através de inúmeras reuniões e audiências públicas.

A educação bilíngue na LDB foi uma luta da Feneis, que há anos esperava por essa modalidade de ensino para que as crianças surdas tivessem de fato uma educação de qualidade. Dessa forma, em 2020, a proposta foi enviada ao Senado, sendo aceita apenas pelo relator, senador Flávio. Em maio de 2021, começaram as audiências públicas para debater a sessão temática a respeito da educação de surdos, as quais contou com a participação de diferentes representantes e entidades de referência na educação de surdos, para que o PL contemplasse a diversidade existente dentro da própria surdez, pois existem: surdos sinalizantes, deficientes auditivos sinalizantes, surdos-cegos, deficientes auditivos oralizados, implantados cocleares, surdos e/ou DA com altas habilidades e superdotação ou deficiências múltiplas. Por meio das audiências, consultorias e discussões embasadas em teóricos e pesquisas de instituições de referência na educação de surdos, esse projeto passou com unanimidade no Senado, seguindo para votação na Câmara dos Deputados.

Esse PL assegura a formação linguística, cultural, identitária e educacional dos surdos brasileiros, garantindo assim os seus direitos enquanto cidadãos. Portanto, tamanha é a importância dessa proposta, para as comunidades surdas, pois ela vem firmar toda uma legislação que já assegurava esses direitos linguísticos, como: a Convenção da ONU, Declaração de Salamanca, Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), dentre tantos outros.

A partir desse projeto foi acrescida na LDB uma modalidade educacional que assegura os direitos linguísticos dos surdos sinalizantes. Essa proposta foi sancionada em 3 de agosto de 2021 e tornou-se a Lei de nº 14.191, que dispõe:

Art. 60-A. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no *caput* deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o *caput* deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.

(BRASIL, 2021, p.1).

A garantia da educação bilíngue na LDB fortalece as iniciativas e os investimentos públicos para a criação de classes ou escolas que garantam essa modalidade de ensino, oportunizando a contratação e formação adequada de profissionais para atuarem nessa área. Dessa forma,

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 78-A e 79-C:

‘Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

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

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

‘Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

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

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

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

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2021, p.2)

Embora essa lei tenha vindo com o propósito de amparar e firmar ainda mais toda legislação que já garantia essa modalidade de ensino aos surdos, sempre houve um grande

contraste, embates e discussões a respeito da educação bilíngue para surdos dentro de uma perspectiva inclusiva, porque o ensino inclusivo sempre criticou a modalidade de ensino bilíngue para surdos como se esse fosse segregacionista, já que, para aprender a sua língua materna, os surdos necessitam estar em constante contato com seus pares linguísticos. Por isso, a educação bilíngue precisou se desvincular da educação especial. É isso o que propõe essa lei, diante da ineficiência do ensino inclusivo, que não garante aos surdos:

- Acesso ao conhecimento, de maneira adequada e satisfatória;
- Educação de qualidade, voltada para práticas e metodologias bilíngues;
- Permanência na escola, pois, pela inacessibilidade comunicacional, os surdos vão repetindo de ano até evadirem.

Sem garantir essas três características (acesso ao conhecimento, educação de qualidade e permanência na escola), a educação inclusiva para surdos se torna ineficaz. Assim, por pressões das comunidades surdas e de entidades que asseguram os direitos das pessoas surdas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), é que foi implementada essa nova modalidade de ensino que irá garantir as características necessárias para o desenvolvimento das crianças surdas. Pois essa lei irá viabilizar:

- Criação de verbas destinadas à educação bilíngue (no Fundeb);
- Garantia de alfabetização linguística em Libras, desde a Educação Infantil;
- Diretrizes para implementação dessa modalidade no Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Metas para o próximo decênio do Plano Nacional de Educação (PNE) que garantam essa modalidade de educação e de qualidade, estabelecendo como deverá ser garantido esse ensino nas secretarias de educação estaduais e municipais; e
- Direção para as formações dos profissionais que irão atuar nessa área.

A LDB, antes dessa alteração, era disposta nas seguintes modalidades de ensino:

- Educação Básica;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação Superior;
- Educação Especial (a educação de surdos estava vinculada à educação inclusiva);
- Educação a Distância (EaD);
- Educação Profissional e Tecnológica;
- Educação Quilombola;
- Educação Indígena;

Com a promulgação dessa lei, a educação de surdo passa a vigorar semelhantemente à educação indígena e quilombola e sem a dependência da educação especial, que causa o estigma segregacionista. Portanto, essa legislação vem reconhecer a pessoa surda como cidadão integrante da sociedade, que necessita ter os seus direitos linguísticos assegurados, para o seu pleno desenvolvimento cognitivo.

2.4 PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS

A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), por meio da Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp), do Ministério da Educação (MEC), para suprir a necessidade de ter a nível nacional uma proposta curricular para estudantes surdos, discorre:

A oficialização do ensino de Português Escrito como Segunda Língua para os Estudantes Surdos (PSLS) trouxe consigo, entre outras demandas, a emergência da organização de um currículo para o ensino de PSLS e da Língua de Sinais Brasileira. Passaram-se quinze anos da promulgação do decreto, e esse currículo não foi constituído. Sua emergência, entretanto, faz sentir-se em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino, nas quais estão matriculados estudantes surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades/superdotação e com deficiências associadas. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 10)

Esse material é composto por seis cadernos: I) Caderno introdutório – discorre sobre concepções teórico-metodológicas dos cadernos; II) Caderno I/Educação Infantil – foi elaborado pelo grupo de trabalho 1 e é dividido em: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças (4 anos a 5 anos e 11 meses); III) Caderno II/Ensino Fundamental (anos iniciais) – contempla estudantes do 1º ao 5º ano e EJA (1º segmento), elaborado pelo grupo de trabalho 2 (crianças de aproximadamente 7 a 10 anos de idade); IV) Caderno III/Ensino Fundamental (anos finais) – foi proposto para alunos do 6º ao 9º ano e EJA (2º segmento), com idade aproximada de 11 a 14 anos, e elaborado pelo grupo 3 de pesquisadores; V) Caderno IV/Ensino Médio – criado para estudantes do 1º ao 3º ano e EJA (3º segmento), com a faixa etária 15 a 17 anos de idade, elaborado pelo grupo de pesquisa 4; VI) Caderno V/Ensino Superior – elaborado pelo grupo de trabalho 5 para estudantes da graduação. A proposta de elaboração desses cadernos foi realizada por cinco grupos de trabalho, compostos por profissionais de referência para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS).

Para atender a esse direito e às especificidades linguísticas dos estudantes surdos no contexto da educação bilíngue de surdos, foi instituído o Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional para sistematização de Propostas Teórico-Metodológicas e Práticas para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos Matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior, vinculado à Universidade de Brasília, cujos membros foram convidados para o desafio de elaborar uma proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS). Em seguida, foi estabelecida uma parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do MEC para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de PSLS: na educação básica e no ensino superior, pelo período de cinco meses, o que incluiu estudos, elaboração, análise e apresentação desta proposta. (NASCIMENTO *et al.* 2021, p. 11).

Dessa forma, percebeu-se que era necessário,

Para a concretização dessa demanda, foi compilada uma relação nominal composta de conhecidos pesquisadores brasileiros com experiência no ensino de PSLS. Os pesquisadores listados, entre surdos e não surdos, foram convidados a colaborar com essa tarefa e representam as seguintes regiões do Brasil: Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste. Alguns deles declinaram do convite por questões pessoais, o que resultou na ausência, por exemplo, de representante da região Nordeste na elaboração desse material. Aqueles que aceitaram o desafio de construir essa proposta curricular junto à Diretoria de Políticas para a Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) se organizaram em Grupos de Trabalho, conforme seu nível de experiência, interesse e atuação. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 11).

Portanto, os cadernos foram elaborados por vinte e seis pesquisadores participantes convidados formalmente pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS). Alguns desses pesquisadores possuem formação inicial para o ensino de português, com capacitação para ensino de português como L2 para surdos, outros apenas com formação inicial para o ensino de português, outros com especializações para o ensino de português para surdos, e por fim alguns com experiência em consultoria nessa área. Desse modo,

A proposta curricular apresentada respeita a legislação vigente voltada à educação brasileira, a saber, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015; a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765/2019; a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002, e o Decreto que a regulamenta, o Decreto nº 5.626/2005, toma como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017), além de teorias voltadas ao ensino de segunda língua e ao ensino de segunda língua para surdos, que envolve peculiaridades dos aprendizes incluídos na Educação Bilíngue de Surdos (EBS). Dessa forma, acrescenta-se aos referenciais citados o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR), apresentado como referencial para o ensino de segunda língua, como é o caso do português para os estudantes surdos e que foi adequado às especificidades dos estudantes surdos e ao Sistema Educacional Brasileiro por meio do Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS). (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 12)

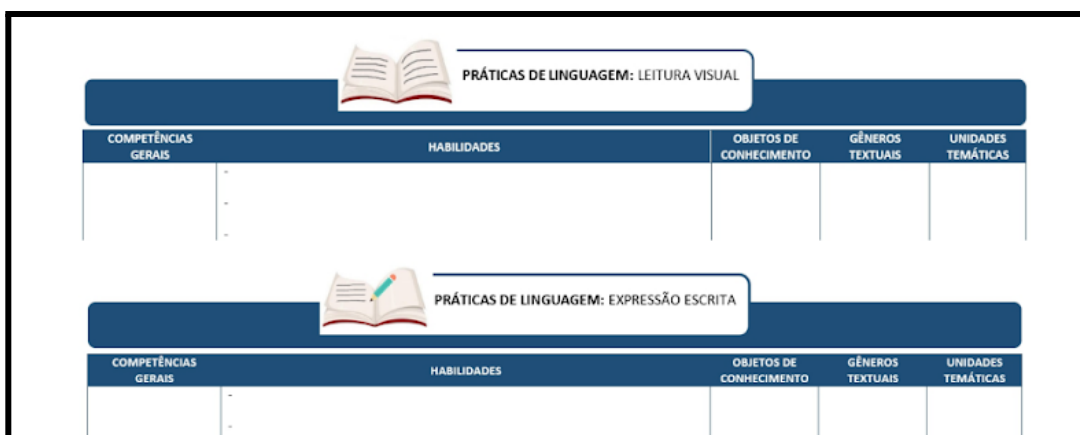
Nessa proposta, os pesquisadores defendem “[...] seleção de textos autênticos, multimodais, interculturais e de acordo com a realidade e o interesse dos estudantes, quiçá

escolhidos pelos próprios estudantes, a depender do nível em que se encontram [...]” (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 27), de forma que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento das habilidades comunicativas como:

[...] COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA ou GRAMATICAL (lexical, gramatical, semântica e ortográfica); COMPETÊNCIA TEXTUAL (gêneros textuais); COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (discursiva, funcional, metafórica, argumentativa); COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA (marcadores linguísticos de relações sociais, interacionista e dialógica), COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA (capacidade mental para gerir e implementar as demais competências comunicativas), CULTURAL (intercultural, multicultural, sociocultural). (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 28).

Os cadernos atendem algumas modalidades de ensino como: Educação Básica, Ensino Superior e EJA. Foram separadas, de acordo com as práticas de linguagem, Leitura visual e Expressão escrita, assim divididas e classificadas: I) Competências gerais, II) Habilidades, III) Objetos de conhecimento, IV) Gêneros textuais, V) Unidades temáticas. Como demonstra a figura abaixo:

Figura 5- Exemplos dos quadros com as Práticas de Linguagem dos cadernos



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS

Fonte https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf.

Da mesma maneira, cada ano/série vem acompanhado inicialmente de um quadro que contém: I) Área do conhecimento, II) Nível (de aprendizagem), III) Etapa da Educação Básica (ano/série), IV) Fase anual de escolarização (idade e nível do QREPS), V) Nível de proficiência. Veja o exemplo abaixo:

Figura 6- Exemplos dos quadros de referência para cada ano/série

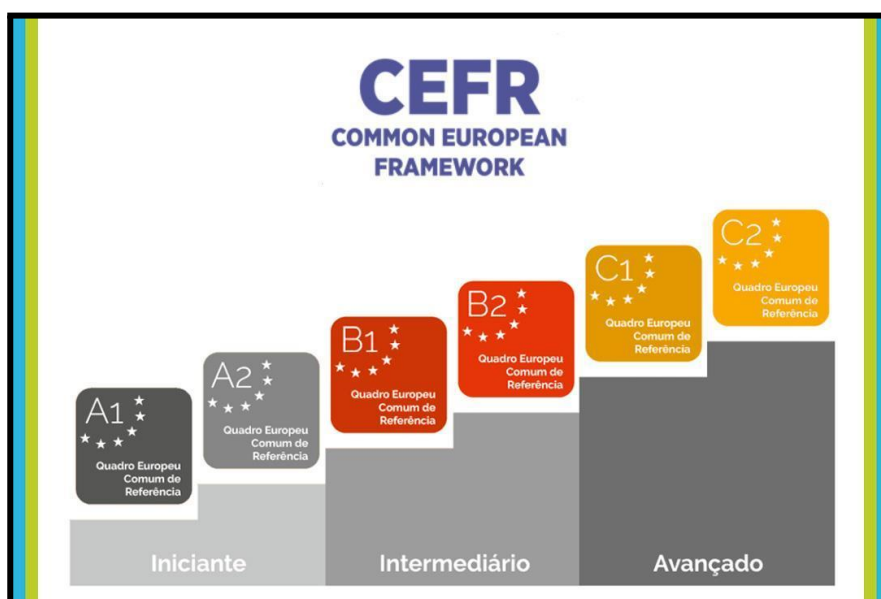
QUADRO DE REFERÊNCIA- A2 (2º Ano)	
QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS	
Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	ENSINO FUNDAMENTAL - 2º ano
Fase anual de escolarização	7 anos - A2
Nível de proficiência	APRENDIZ INICIANTE: iniciação e elementar

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIISBN2906.pdf.

O Common European Framework (CEFR), ou Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), é uma classificação de proficiência criada entre os anos 1989 e 1996 pelo Conselho da Europa, traduzida para 37 idiomas e amplamente utilizada como ferramenta para o planejamento e avaliação dos aprendizes, no ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua. Nessa perspectiva, os cinco grupos de pesquisadores e elaboradores dos cadernos tomaram por base o QECR abaixo e adaptaram à realidade do ensino de português como segunda língua para surdos de acordo com a faixa etária e os níveis de proficiência específicos para cada segmento de ensino.

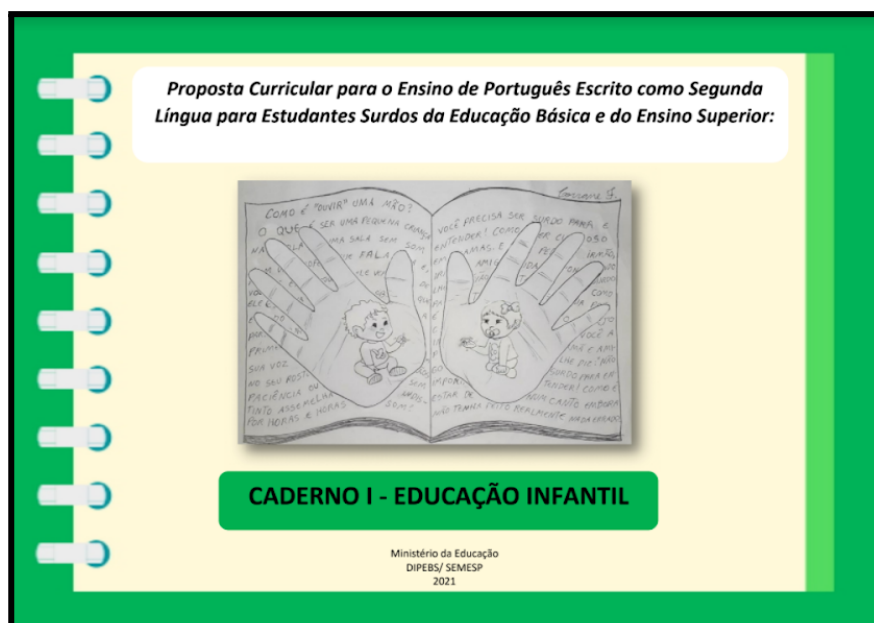
Figura 7- Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)



Fonte <https://netlinguae.com.br/2018/04/13/cefr-quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/>.

Os grupos de trabalho nomearam os quadros dispostos nos cadernos de “Quadros de referência para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos – QREPS”, fazendo um nivelamento de proficiência, com base nas faixas etárias dos estudantes.

Figura 8- Caderno I/Educação Infantil

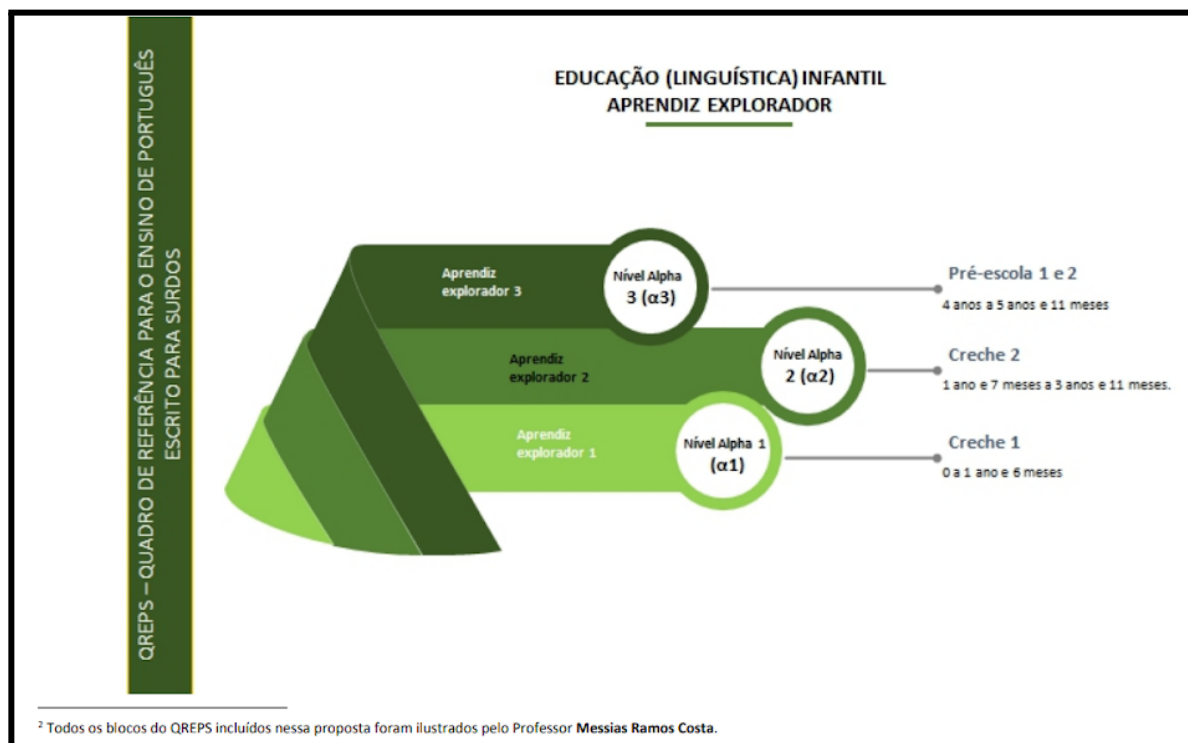


Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf.

No Caderno I (cor verde), que contempla a Educação Infantil, por se tratar de crianças que estão em processo de desenvolvimento da linguagem, é levada em consideração, nos níveis descritos, a aquisição linguística em língua de sinais, sendo essa fase nomeada como “Aprendiz explorador”. Dessa forma, foi subdividido e classificado em:

Figura 9 - QREPS Educação Infantil

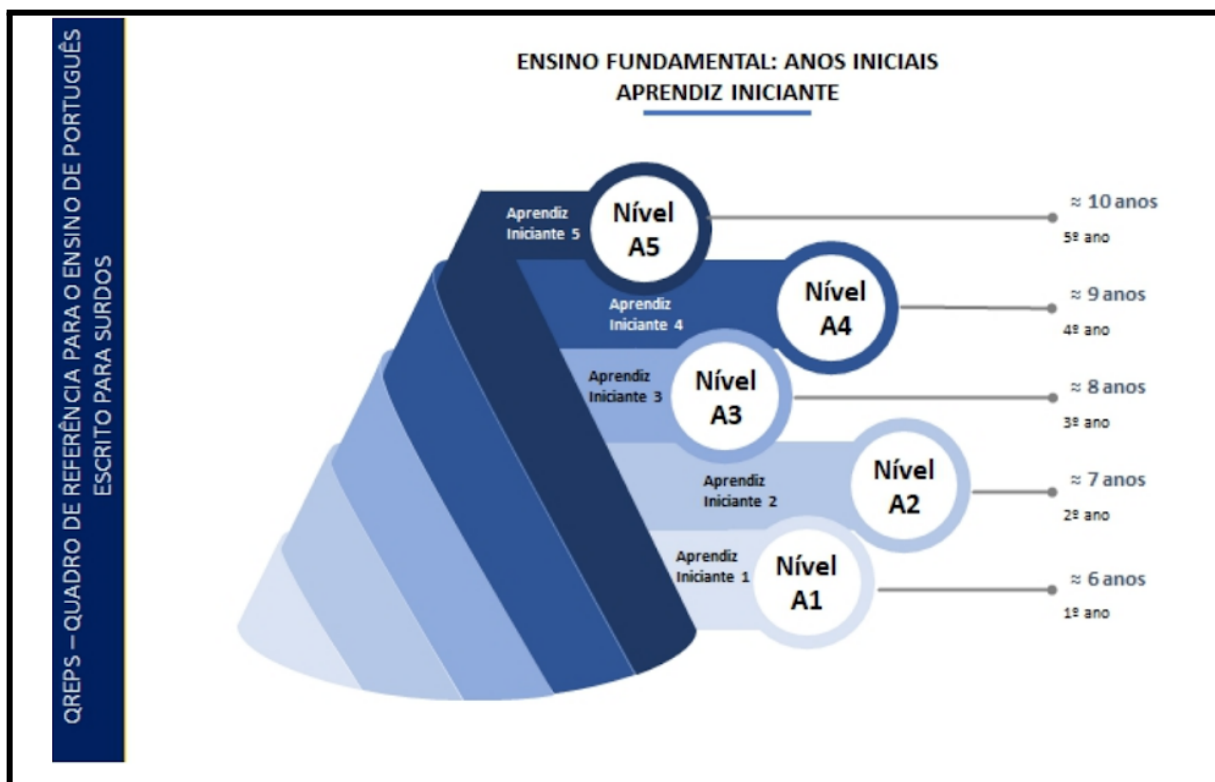


Fonte https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

- a) Aprendiz explorador 1/Alpha 1 (α1) – Creche 1 (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses);
- b) Aprendiz explorador 2/Alpha 2 (α2) – Creche 2 (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- c) Aprendiz explorador 3/Alpha 3 (α3) – Pré-escola 1 e 2 (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

a. Níveis Alpha (α) 1, Alpha (α) 2 e Alpha (α) 3: esses níveis equivalem aos estágios de desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ EXPLORADOR. Nesses níveis, os estudantes surdos da educação infantil fazem os primeiros contatos e estabelecem relações com a língua de sinais e com o português escrito. Nessa fase, os estudantes recebem, interiorizam e começam a se expressar em língua de sinais e a receber e interiorizar o português escrito. No Alpha (α) 1 a criança não recebe estímulos formais em português escrito. Seu contato com o português escrito é incidental, na rotina do dia a dia, com a língua escrita que circunda e circula no meio de convívio da criança. Nos níveis Alpha (α) 2 e Alpha (α) 3, a criança surda passa a ter um contato mais direto com o português escrito. Nesses níveis, inicia-se a relação e correspondência formal entre as duas representações linguísticas: a Libras (pela datilografia) e o português escrito (pelas letras do alfabeto brasileiro). (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 34).

Figura 10 - Caderno II/Ensino Fundamental (anos iniciais)

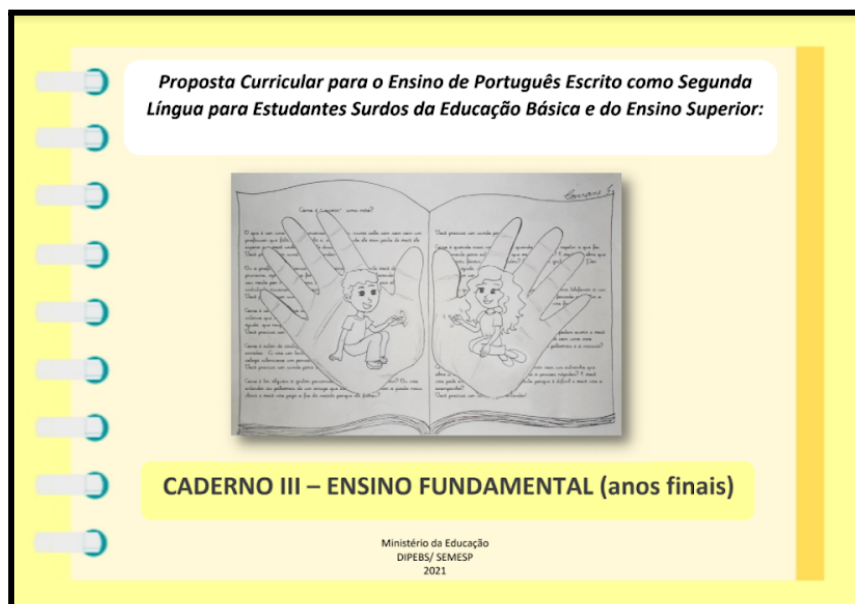


Fonte https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

- a) Aprendiz iniciante 1/A1 – crianças de ≈ 6 anos – 1º ano;
- b) Aprendiz iniciante 2/A2 – crianças de ≈ 7 anos – 2º ano;
- c) Aprendiz iniciante 3/A3 – crianças de ≈ 8 anos – 3º ano;
- d) Aprendiz iniciante 4/A4 – crianças ≈ 9 anos – 4º ano;
- e) Aprendiz iniciante 5/A5 – crianças de ≈ 10 anos – 5º ano.

b. Níveis A1, A2, A3, A4 e A5: esses níveis equivalem aos estágios do desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ INICIANTE. Nesses níveis, os estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental iniciam as práticas de leitura e de escrita, em A1, de forma bem incipiente, ainda que com muito auxílio do professor, de modo a descobrir, pouco a pouco, o mundo das letras que os cercam. A cada dia os estudantes aproximam-se mais da leitura, com um consecutivo acesso ao português escrito em produções ainda dependentes, com preenchimento de lacunas e cópia de palavras que representam pistas explícitas de informações a serem complementadas em atividades de produção escrita. Em A2, A3 e A4, os estudantes, com auxílio do professor, avançam e gradativamente alcançam mais autonomia no nível A5, quando já são capazes de produzir textos com mais independência. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 34).

Figura 12 - Caderno III/Ensino Fundamental (anos finais)

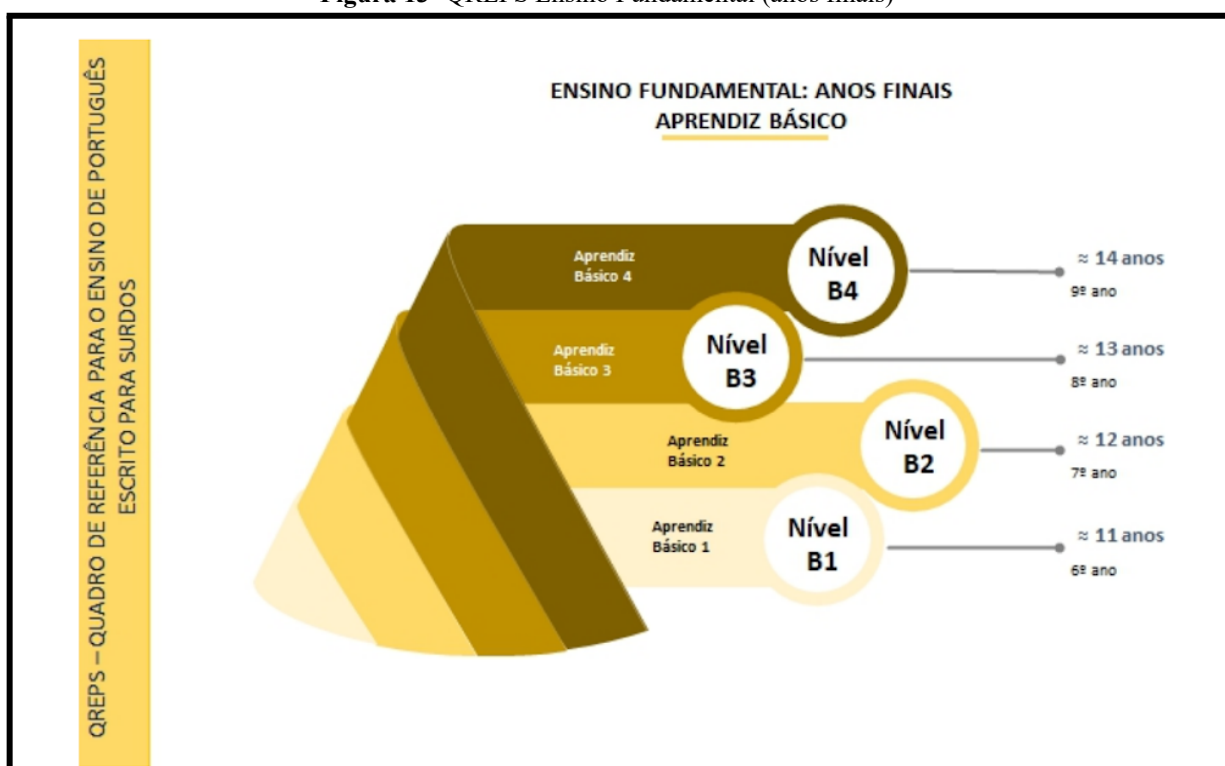


Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf.

O Caderno III (cor amarela) contempla uma proposta curricular de ensino de português para surdos que estudam no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e EJA (2º segmento). Por se tratar de estudantes que já tiveram contato com uma segunda língua na modalidade escrita, esse QREPS foi nomeado de “Aprendiz básico”, sendo dividido em:

Figura 13- QREPS Ensino Fundamental (anos finais)

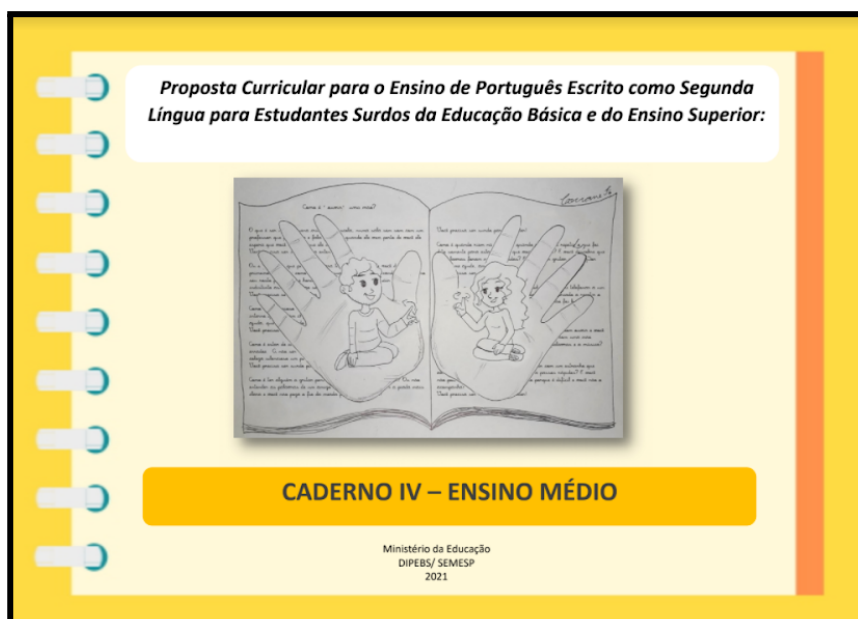


Fonte https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf.

- a) Aprendiz básico 1/B1 – adolescentes de $\approx$ 11 anos – 6º ano;
- b) Aprendiz básico 2/B2 – adolescentes de $\approx$ 12 anos – 7º ano;
- c) Aprendiz básico 3/B3 – adolescentes de $\approx$ 13 anos – 8º ano;
- d) Aprendiz básico 4/B4 – adolescentes de $\approx$ 14 anos – 9º ano.

c. Níveis B1, B2, B3 e B4: esses níveis equivalem aos estágios de desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ BÁSICO. Trata-se de um nível elementar, mas que exige a oferta cada vez maior de textos de diferentes gêneros para leitura e, ao mesmo tempo, de práticas de escrita cada vez mais autônomas. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 34).

Figura 14 - Caderno IV/ Ensino Médio

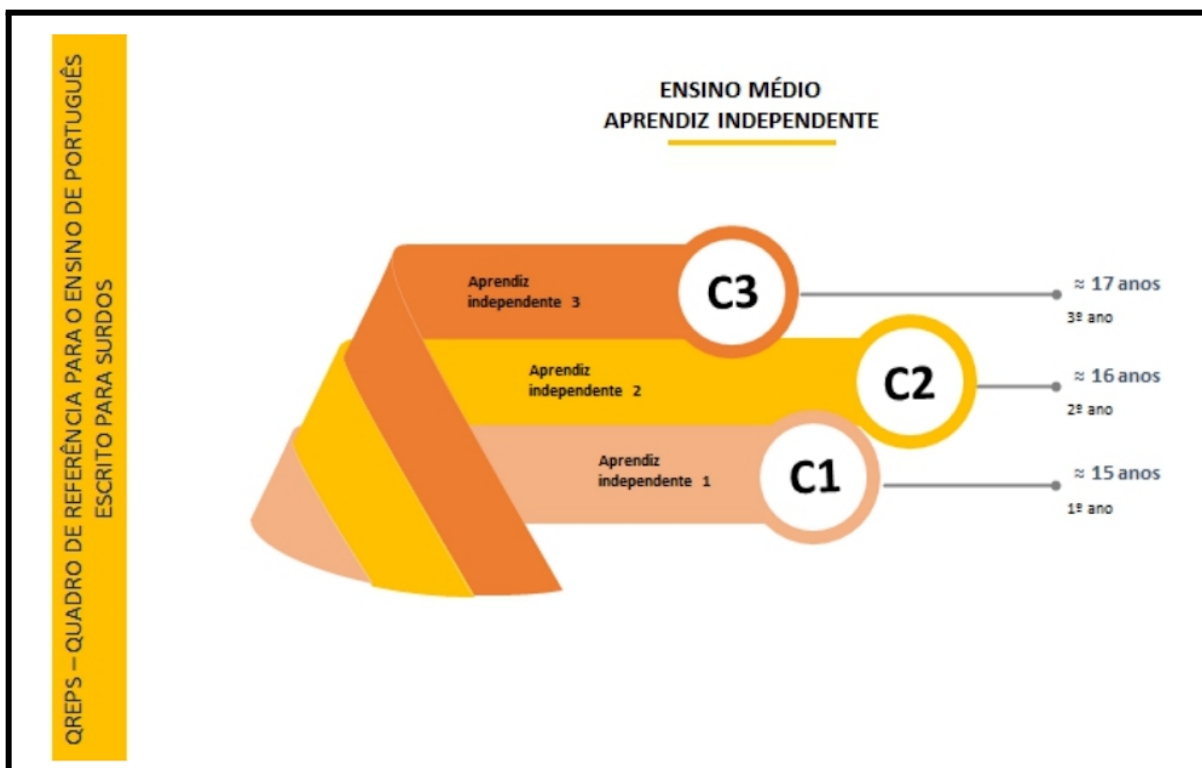


Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf.

O Caderno IV (cor laranja) contempla estudantes do Ensino Médio (1º ao 3º ano) e EJA (3º segmento). Por esse público ser estimulado a realizar algumas produções em sua segunda língua, esse quadro é classificado como “Aprendiz independente” e é dividido em:

Figura 15 - QREPS Ensino Médio

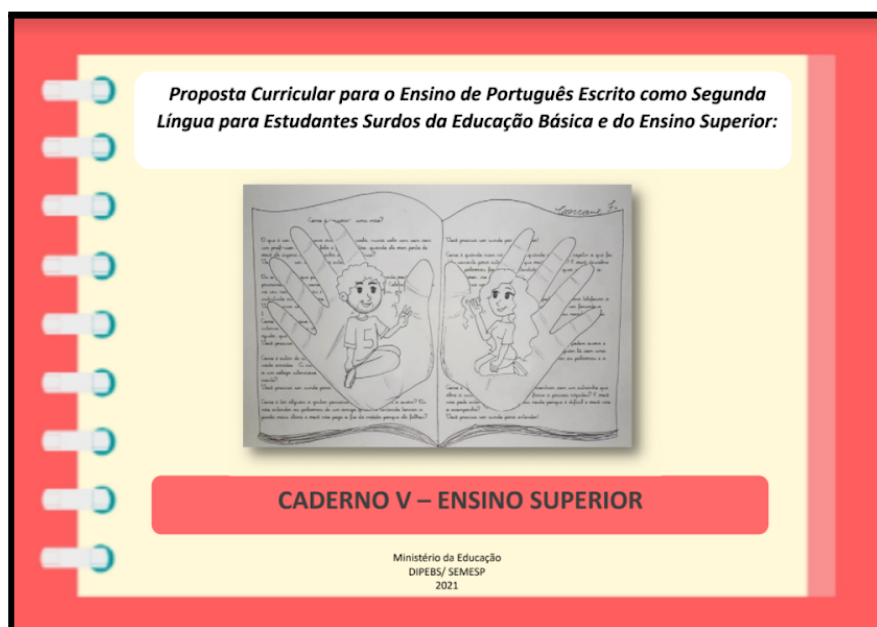


Fonte https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

- a) Aprendiz independente 1/C1 – adolescentes de ≈ 15 anos – 1º ano;
- b) Aprendiz independente 2/C2 – adolescentes de ≈ 16 anos – 2º ano;
- c) Aprendiz independente 3/C3 – adolescentes de ≈ 17 anos – 3º ano.

d. Níveis C1, C2 e C3: esses níveis equivalem aos estágios de desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ INDEPENDENTE. Entende-se que os estudantes no Ensino Médio se encontram em um nível mais vantajoso, já leem e escrevem de forma totalmente independente e devem concluir essa etapa de ensino com a autonomia necessária para interagir com o português escrito, tanto no que se refere às práticas de leitura quanto às práticas de escrita. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 34-35).

Figura 16- Caderno V/Ensino Superior

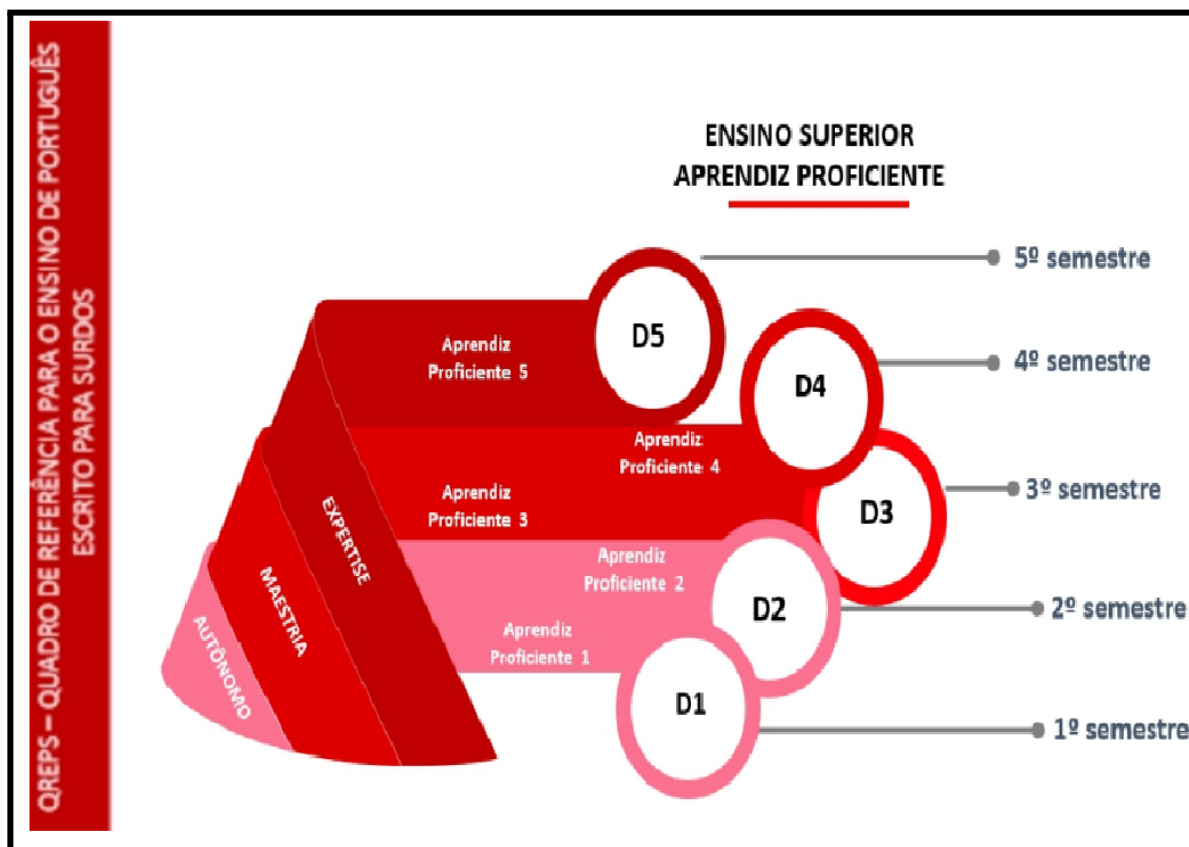


Fonte:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf

O Caderno V (cor vermelha), foi organizado para atender estudantes do Ensino Superior, visando que os alunos consigam ter o conhecimento dos gêneros acadêmicos. Por se acreditar que os estudantes já tenham um certo nível de proficiência em português escrito, foi classificado como “Aprendiz proficiente” e foi dividido em:

Figura 17 - QREPS Ensino Superior



Fonte:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf.

- a) Aprendiz proficiente 1/D1 – 1º semestre;
- b) Aprendiz proficiente 2/D2 – 2º semestre;
- c) Aprendiz proficiente 3/D3 – 3º semestre;
- d) Aprendiz proficiente 4/D4 – 4º semestre;
- e) Aprendiz proficiente 5/D5 – 5º semestre.

e. Níveis D1, D2, D3, D4, D5: esses níveis equivalem aos estágios de desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ PROFICIENTE, os quais definimos como autônomos, os aprendizes de D1 e D2, no nível de maestria, os aprendizes surdos de D3 e D4, e o nível de expertise, que é o D5. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 35).

Desse modo, essa proposta curricular foi bem elaborada por pesquisadores experientes da área, que separaram os conteúdos de leitura visual e os conteúdos de expressão escrita para propor uma certa organização. Mas isso não significa que esses conteúdos devam ser trabalhados separadamente, mas, sim, em pares, de forma que: “Ao final de cada etapa, os aprendizes surdos devem ler visualmente e compreender textos a partir de práticas sociais

propostas pelo professor e escrever textos respeitando a estrutura léxico-gramatical e sintática da língua portuguesa”. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 32).

A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português. (NASCIMENTO, *et al.* 2021, p. 23).

Portanto, diante do que foi exposto nesta seção, esses cadernos foram pensados e organizados de forma que garantisse ao professor subsídios para o ensino de português para surdos, perpassando todos os anos e faixas etárias dos estudantes, sendo essa a primeira proposta curricular para o ensino de PSLS do Brasil e podendo sofrer modificações ou ampliações futuramente.

2.4.1 Um currículo de ensino de língua portuguesa multimodal na Educação Básica

Diante da apresentação dos seis cadernos “Proposta curricular para ensino de português como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, iremos demonstrar, nesta seção, algumas propostas curriculares, presentes nos cadernos da Educação Básica, que dispõem de um currículo multimodal, em que se prioriza o ensino de português escrito para surdos através dos gêneros textuais, pois, acredita-se que:

[...] o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação desse postulado, mas no modo como isso é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Portanto, o ensino normativo de uma língua, seja ela L1 ou L2, deve ser realizado em uma conjuntura textual que permita ao estudante aprender gramática dentro de um contexto

que faça sentido para ele em sua prática cotidiana. No entanto, faz-se necessário entendermos o significado de texto, não apenas como a representação de grafemas escritos, mas, acima de tudo:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo, e não uma simples refração ou um reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem, que ela “refrata” o mundo, e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Devemos, então, identificar que o texto é um artefato “sócio-histórico”, ou seja, a partir das mudanças sociais e históricas, o conceito textual ganha vários outros sentidos ou modos linguísticos de se constituir. Então, podemos compreender que existem várias formas de texto que não apenas o texto representado pela prática discursiva da escrita, pois os textos podem ser classificados em verbais e não verbais. Portanto, a multimodalidade configura-se como as diferentes formas ou os modos de desenvolvimento da linguagem. Isso implica os meios de circulação desses textos (digitais ou impressos) ou os formatos a que eles se propõem para que ocorra a informatividade, sendo eles:

- Oraís – através da fala e dos gêneros oraís;
- Escritos – através da diversidade de gêneros textuais representados graficamente;
- Visuais – através de fotografias, imagens, desenho, pintura, etc.;
- Espaciais – através do urbanismo, paisagismo, arquitetura, etc.;
- Sonoro – através das músicas, dos sons vocais, ruídos, avisos sonoros, etc.;
- Gestual – através da pantomima, dança, mímica, dos sinais, etc.

Para compreendermos um pouco melhor o conceito de multimodalidade, é preciso entendermos que, ao trabalharmos a escrita, existe uma diversidade de apresentação gráfica e, acima de tudo, diversificadas formas ou modos que não somente a escrita alfabética.

[...] falamos ou escrevemos, sempre em textos. Isso é de uma obviedade tremenda. Mas algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida. Por essas distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!). Consequentemente, a frase ocupa o lugar de objeto de estudo e de análise da língua na escola. Pensava-se a língua a partir de frases; exercitava-se a língua a partir de frases.

A chegada ao consenso da textualidade implicou, portanto, uma mudança de perspectiva, a qual ampliou sensivelmente o objeto da investigação linguística e a

deixou na condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece, efetivamente, quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem nas mais diferentes situações da vida social. Representou, portanto, um grande passo para a compreensão do que é a linguagem e de seu modo de funcionar. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Com isso, o texto deve ser trabalhado e compreendido, principalmente no ambiente escolar, como tudo que tem a intencionalidade de comunicar, independentemente das várias formas ou dos códigos linguísticos. Seja uma palavra, uma frase, uma imagem, uma fotografia, uma pintura, um recado, uma conversa, etc. Alguns podem até apresentar duas ou mais formas linguísticas de comunicar, os que classificamos como textos multimodais.

Assim, ao apresentarmos uma proposta curricular que irá trabalhar o português numa modalidade escrita, devemos levar em consideração as várias formas multimodais as quais essa poderá ser proposta. Nas figuras 18, 19 e 20, apresentaremos como exemplo uma proposta curricular de ensino de português escrito para bebês (creche 2), disposto no Caderno I – Educação Infantil.

Figura 18- Quadro de referência para Creche 2

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES	
Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	EDUCAÇÃO INFANTIL: creche 2
Fase anual de escolarização	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses- Alpha (α) 2
Nível de proficiência	APRENDIZ EXPLORADOR: recebe, interioriza, expressa
Campos de Experiências	
O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, imagens, cores e formas; Pensamento, Observação, imaginação e expressão; Espaços, tempos, quantidade, relação e transformações	

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf

Acima, nós temos o quadro de referência do ano creche 2 para crianças da Educação Infantil, que estão num nível de proficiência de aprendiz explorador (alpha 2). Abaixo, nas figuras 19 e 20, nós demonstramos um currículo que apresenta uma proposta multimodal nas práticas de linguagem: Leitura visual e Pré-escrita.

Figura 19 – Práticas de Linguagem: Leitura visual para Creche 2

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc.)	- Significar aspectos observados (gestos, postura corporal, olhar e expressões faciais), durante a sinalização de histórias reais, diálogos e relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas. - Verificar estados e sensações, como alegria, tristeza, angústia, insegurança, ironia, surpresa, confronto, rejeição, entre outros nas contações de histórias reais, relatos de fatos acontecidos e fictícios, fábulas, contos e lendas. - Interagir com expressões faciais e ou movimento de cabeça de afirmação ou de negação, durante a contação das histórias, quando o professor faz perguntas sobre a história, personagens etc. - Utilizar a configuração de boca, enquanto articulador não-manual, na imitação dos movimentos produzidos e sinais realizados pelo professor durante a leitura de histórias (trote do cavalo, movimento do vento, motor da máquina etc.). - Participar de atividades que envolvam espelhos para que possam identificar suas próprias reações e expressões faciais em relação às histórias contadas. - Demonstrar expressões afetivas (alegria, tristeza, raiva, angústia, entre outros) nas contações de histórias em tirinhas, nos relatos, nos poemas visuais.	Práticas leitoras de representação simbólica da linguagem e de interação com o outro	-Contos -Diálogos -Fábulas -Lendas -Poemas visuais -Relatos -Tirinhas	SIGNIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES IMAGÉTICAS EM TEXTOS MULTIMODAIS

Fonte:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf

Na figura 19, podemos identificar, já nas competências gerais, o estudo de textos multimodais, que irão dispor de diversas formas de apresentação, como: gestos, comunicação corporal, imagens, sinais, vídeos legendados, etc. Nas habilidades, as pesquisadoras colaboradoras deixam pistas “de como” devem ser desenvolvidas as práticas pedagógicas para o trabalho com os textos multimodais. Podemos verificar quais os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes nos objetos de conhecimento (Práticas leitoras de representação simbólica da linguagem e de interação com o outro). As autoras também descrevem os gêneros textuais que serão utilizados pelos docentes para desenvolver as habilidades listadas (contos, diálogos, fábulas, lendas, poemas visuais, relatos, tirinhas). Por fim, temos descritas as unidades temáticas: Significação das informações imagéticas em textos multimodais.

Figura 20 - Práticas de Linguagem: Pré-escrita para Creche 2

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: PRÉ-ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com os colegas e o professor, diante de fatos do contexto imediato	- Dialogar com os colegas e o professor, com demonstração de seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, por meio da Libras, desenhos, pinturas, recortes e colagens. - Expressar sentimentos, sensações e emoções, em situações do cotidiano e em brincadeiras, dança, teatro e poemas visuais, por meio de formas diversificadas de expressão com o corpo. - Criar histórias em Libras, com base em imagens ou temas sugeridos em português escrito. - (Re)criar contos, fábulas, lendas, brincadeiras, jogos, diálogos e relatos, em português, com auxílio do professor, a partir de contação de histórias, em Libras, com imaginação e criatividade. - Imitar personagens de histórias de livros paradidáticos, contos, lendas e fábulas, durante uma brincadeira, teatro, jogo de imitação etc. - Contar em Libras, enquanto interage com colegas e o professor, histórias relacionadas a fatos do contexto imediato ou não. - Apontar, em textos escritos, de diferentes gêneros textuais, elementos do sistema pronominal (ele, ela etc.). - Relacionar com sinais em Libras (Exemplo: menino, criança, sinal do João etc.) os personagens do texto escrito. - Marcar os personagens, durante a contação de histórias, por meio do direcionamento do olhar ou pela apontação de suas representações imagética ou escrita. - Confeccionar cartazes publicitários, avisos a serem fixados na sala, na escola ou em outros locais públicos etc., com imagens e textos, com o auxílio do professor e dos colegas.	Proficiência, função e uso da Libras e de habilidades linguístico-comunicativas	-Contos -Diálogos -Fábulas -Lendas -Poemas visuais	CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS E LINGÜÍSTICAS
		Emprego de diferentes linguagens: destaque para o português escrito	-Agendas -Bilhetes -Cardápios -Convites -Diálogos -Diários -Fotografias em verbetes de dicionário visual -Histórias dos livros paradidáticos -Listas	

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIEducaInfantilISBN2906.pdf

Na figura 20, temos descrita, em Práticas de Linguagem: Pré-escrita, a competência “Produzir estruturas linguísticas simples, primeiramente em Libras, na interação com os colegas e o professor, diante de fatos do contexto imediato”. Nas habilidades listadas, temos algumas formas diversificadas de apresentação dos textos como: sinalizado, desenhos, pinturas, recortes, teatro, imagens, cartazes publicitários — indicando, assim, o trabalho com textos multimodais. A imagem também lista dois grupos de objetos de conhecimento: “Proficiência, função e uso da Libras e de habilidades linguístico-comunicativas” e “Emprego de diferentes linguagens: destaque para o português escrito”. Dentre os gêneros textuais descritos, temos: contos, fábulas, lendas, poemas visuais, agendas, bilhetes, cardápios, convites, diálogos, diários, fotografias em verbetes de dicionário visual, listas e histórias de livros paradidáticos. Quanto à unidade temática: “Características comunicativas e linguísticas”, o que sugere um trabalho voltado para a multimodalidade.

A figura 21 apresenta o quadro de referência do 1º ano do Ensino Fundamental, que está disposto no Caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais). Subentende-se, aqui, que o aprendiz está num nível de proficiência de aprendiz iniciante (A1). Nas figuras seguintes (22 e 23) iremos apresentar um exemplo de currículo de ensino de português para surdos dentro de

uma proposta multimodal, de acordo com as práticas de linguagem: Leitura visual e Expressão escrita.

Figura 21 - Quadro de referência para 1º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES	
Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	ENSINO FUNDAMENTAL - 1º ano
Fase anual de escolarização	6 anos a 6 anos e 11 meses – A1
Nível de proficiência	APRENDIZ INICIANTE: iniciação elementar

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf

Na figura 22, iremos verificar como estão dispostas as práticas de linguagem de leitura visual. Já nas competências gerais, podemos verificar uma prática de ensino dentro de uma perspectiva multimodal — “Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato etc.)”.

As habilidades estão totalmente direcionadas para um trabalho com os diversificados gêneros textuais multimodais (álbuns noticiosos, bulas de remédio, cardápios, cartas do leitor, charges/cartum, cordéis, fábulas, mitos, lendas, notícias, poemas visuais e escritos, quadrinhos, receitas, reportagens, textos de campanhas e tirinhas), de maneira que consigam apreender o objeto de conhecimento: “Introdução aos textos multimodais”, em uma perspectiva semiótica, como bem frisa a unidade temática.

Figura 22 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 1º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato etc.)	- Identificar, a partir da mediação do professor, informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública. - Identificar a finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.). - Identificar a organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.). - Inferir, com o auxílio do professor, informações implícitas em textos de diferentes gêneros textuais, com temas voltados a questões culturais com as quais os estudantes se deparam na vida pública, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos. - Explorar cores, imagens e suas funções em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Interpretar ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem), em textos multissemióticos (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.). - Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.). - Identificar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos, mesmo que ainda não consigam ler com independência.	Introdução aos textos multimodais	-Álbuns noticiosos -Bulas de remédios -Cardápios -Cartas do leitor (revista infantil) -Charge/cartum -Cordéis -Fábulas -Lendas -Mitos -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Receitas -Reportagens -Textos de campanhas de conscientização -Tirinhas	A MULTIPLICIDADE SEMIÓTICA NA CONSTITUIÇÃO DE TEXTOS

Fonte

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIISBN2906.pdf>

A figura 23 demonstra um currículo multimodal dentro da prática de linguagem “Expressão escrita”. Percebemos, já nas competências gerais — “Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.)” —, o trabalho com a multimodalidade em uma perspectiva de escrita multissemiótica, de maneira a dispor de vários gêneros (agendas, avisos, bilhetes, cardápios, cartas, convites, diários, listas, recados, receitas, regras de jogos, brincadeiras, contos, fábulas, poemas e quadrinhos) para a construção das habilidades necessárias. Pois,

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos. (ANTUNES, 2009, p. 51, 52).

Figura 23 - Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 1º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas etc.)	- Diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Estabelecer relação do objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Diferenciar letra de imprensa de letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas, nas atividades práticas da escrita.	Construção do sistema alfabético	-Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Convites -Diários -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras	FORMAÇÃO (MULTISSEMIÓTICA) DA ESCRITA
	- Empregar, ainda que de forma inconsistente, sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias, culturais e científicas. - Utilizar outros sinais, além das letras, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas.	Convenções da escrita: pontuação e acentuação	-Agendas -Avisos -Bilhetes -Cartas -Contos -Convites -Fábulas -Listas -Poemas -Quadrinhos -Recados -Regras de jogos/brincadeiras	

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAIISBN2906.pdf

A figura 24, abaixo, representa o quadro de referência para o 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais), no qual supõe-se que os aprendentes surdos já possuem um nível de aprendiz básico (B1), ou seja, certo domínio na sua L1 (Libras), e uma independência, mesmo que de forma bem básica, no sistema de escrita em português.

Figura 24 - Quadro de referência para 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES	
Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Fundamental – 6º ano
Fase anual de escolarização	10 a 11 anos- B1
Nível de proficiência	Utilizador básico – iniciação

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na figura 25, podemos observar, nas competências gerais — “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes” —, a presença da multimodalidade numa perspectiva textual multissemiótica. Pois,

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, [estão] ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/ livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (ROJO *apud* MOITA- LOPES & ROJO, 2009, p. 107).

Figura 25 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes	- Desenvolver estratégias de leitura. - Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto. - Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao tema do texto lido. - Explicar em Libras o que leu em português escrito. - Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor. - Destacar as ideias principais do texto lido. - Localizar informações explícitas no texto - Localizar informações implícitas no texto. - Relacionar as partes do texto. - Identificar a intencionalidade e para quem é destinado o texto.	- Estratégias de leitura. - Compreensão textual.	-Bilhete -Carta -Contos -E-mail -Fábula -Histórias em quadrinhos (HQ) -Lenda -Manchetes de jornais -Notícia	A leitura como prática cotidiana

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na figura 26, verificamos, nas competências gerais, o trabalho com os diversos gêneros e diversificadas situações discursivas na presença ou indicação de um trabalho direcionado para a multimodalidade. Alguns objetos de conhecimento podem exemplificar isso, como: “Produção escrita de reportagem; registro de fatos de história de acordo com a sequência cronológica; uso de expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais; elaboração de glossário visual”.

[...] a multimodalidade consiste na ideia de que a produção de sentido se realiza pela combinação de mais de um código semiótico (modalidade) e de que todos os modos semióticos utilizados em um determinado objeto multimodal contribuem para a construção de sentido. Assim, cada modalidade teria suas potencialidades de representação e de comunicação que são construídas culturalmente pelos seres humanos no processo de construção de signos. (SILVA; QUEIROZ, 2021, p. 57).

Figura 26 - Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação	- Responder por escrito questões propostas pelo professor. - Produzir texto escrito a partir de discussão em Libras ou de experiências que já teve sobre o tema do texto. - Elaborar um resumo escrito do texto lido. - Escrever a ideia principal do texto. - Escrever a(s) ideia(s) secundária(s) do texto lido. - Escrever a mensagem do texto lido. - Escrever o(s) destinatário(s) do texto lido. - Reproduzir em português escrito o que entendeu sobre reportagem lida. - Escrever a ordem dos acontecimentos de uma história lida. - Elaborar um texto escrito, atentando para a sequência cronológica dos acontecimentos. - Escrever expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais. - Criar um glossário visual. - Extrair do texto lido o(s) parônimos e homônimos para a colocação no glossário visual.	- Produção escrita de resumo. - Produção de texto contendo ideia principal e ideias secundárias. - Registro da mensagem e dos destinatários do texto. - Produção escrita de reportagem. - Registro dos fatos de história de acordo com a sequência cronológica. - Uso de expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais. - Elaboração de glossário visual. - Uso de sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos e na produção escrita de textos. - Substituição de palavras coreferentes por pronomes (anáfora) ou por sinônimos para evitar a repetição. - Uso de diferentes tipos de verbos (de ligação, de ação, de movimento e os que se referem a fenômenos da	-Bilhete -Carta -Contos -E-mail -Manchete -Notícia	Produção de sentido na escrita

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na figura 27, podemos verificar o quadro de referência para o 1º ano do Ensino Médio, em que os aprendizes surdos são classificados como aprendizes independentes (C1), ou seja, já dominam com certa autonomia o processo de leitura e escrita em língua portuguesa.

Figura 27 - Quadro de referência para 1º ano do Ensino Médio

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES	
Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Médio
Fase anual de escolarização	1º ano – C1
Nível de proficiência	APRENDIZ INDEPENDENTE

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf

Na figura 28, observamos, nas unidades temáticas ("Comunicação no mundo digital" e "Sociedade, informação e conhecimento") e nos gêneros textuais (aplicativos, *blog*, comentário, *e-mail*, notícia, tutorial, anúncio publicitário, comentário em redes sociais

(Twitter), edital, leis, decretos, formulários *on-line*, jornal, manual, reportagem e resumo), o trabalho direcionado para os gêneros textuais digitais, suas estruturas, características e principalmente as estratégias de leitura e escrita desses hipertextos, numa perspectiva multimodal, como podemos observar em alguns objetos de conhecimento (leitura multimodal; estrutura e funcionalidade do gênero *e-mail*; estratégias de leitura em ambiente digital, estratégias de leitura rápida (*skimming*) e específica (*scanning*); etc.).

[...] a multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 106).

Figura 28 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 1º ano do Ensino Médio

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Reconhecer o português escrito como ferramenta de acesso ao conhecimento das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses das culturas surdas e ouvintes e para o exercício do protagonismo social	- Experienciar as diferentes funções da linguagem no português em ambientes virtuais e/ou aplicativos digitais. - Interpretar textos e informações diversas em diferentes plataformas digitais. - Distinguir a linguagem utilizada (formal ou informal) em e-mail institucional, pessoal e comercial. - Apontar palavras sinônimas e antônimas em textos jornalísticos publicados em ambiente digital. - Resumir, em Libras, textos veiculados nas mídias digitais e traduzi-los aos surdos que não possuem acesso a esse tipo de informação ou que tenham dificuldade de compreensão. - Compartilhar indicações sobre a utilização de uma determinada ferramenta ou recursos digitais em interações na Internet.	1. Funções da linguagem. 2. Estrutura e funcionalidade do gênero e-mail. 3. Leitura multimodal. 4. Estratégias de leitura em ambiente digital. 5. Linguagem formal e informal. 6. Sinonímia e antonímia. 7. Estratégias de mediação sinalizada. 8. Estratégias para a interação e escrita on-line.	-Aplicativos (ex.: Messenger, WhatsApp etc.); -Blog; -Comentário; -E-mail; -Notícia; -Tutorial.	COMUNICAÇÃO NO MUNDO DIGITAL
	- Interpretar o sentido global de textos jornalísticos, com base em leitura rápida, observação de títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. -Reunir a(s) informação(ões)-chave de partes de uma reportagem com o objetivo de identificar diferentes discursos, interdiscursos e intertextos. - Interpretar textos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens surdos – aos seus contextos de produção. - Identificar possíveis motivações e finalidades em textos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres, como forma de ampliar a sua compreensão.	1. Estratégias de leitura rápida: (<i>skimming</i>). 2. Estratégias de leitura específica: (<i>scanning</i>). 3. Interpretação de texto. 4. Texto e discurso: interdiscurso e intertexto. 5. Regras de acentuação. 6. Tipologia injuntiva. 7. Funções da linguagem. 8. Teoria da comunicação. 9. Tipologia descritiva.	-Anúncio publicitário; -Comentário em redes sociais (<i>Tweeter</i>); -Edital; -Lei, decreto etc.; -Formulário de cadastro on-line; -Jornal; -Manual; -Notícia; -Reportagem; -Resumo.	SOCIEDADE, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf

Por fim, na figura 29, iremos observar, já nas competências gerais (“Compreender a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas”), um trabalho voltado para gêneros “estigmatizados” nas sociedades atuais, devido à utilização de uma linguagem mais informal e

menos “prestigiada” socialmente. Ainda percebemos um trabalho mais direcionado para os textos de circulação digital, como: abaixo-assinado, *blog*, redes sociais, *gifs*, *memes*, etc. Nas habilidades podemos perceber “como” deve ser desenvolvido o trabalho com as variedades linguísticas presentes nesses gêneros.

Figura 29 – Práticas de Linguagem: Expressão escrita para 1º ano do Ensino Médio

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas	- Escrever um texto para um blog, com atenção ao contexto de produção e circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.) - Utilizar a intertextualidade na produção de um texto ou anúncio publicitário. - Produzir um abaixo-assinado, que abranja os direitos e deveres da comunidade surda, na busca de solução de problemas que envolvam coletividade. - Resumir em tópicos a biografia de um surdo de referência. - Expressar-se com coerência, no uso de elementos coesivos adequados em narrativas autorais, como biografias ou autobiografia. - Utilizar termos sinônimos ou antônimos na produção de um abaixo-assinado.	1. Linguagem formal e informal. 2. Estrutura e funcionalidade do gênero biografia. 3. Sinonímia e antonímia. 4. Paródia. 5. Variedades linguísticas. Dialeto e registros. 6. Gíria. 7. Textualidade, coerência e coesão. 8. Intertextualidade.	-Abaixo-assinado; -Anúncio publicitário; -Autobiografia; -Biografia; -Blog; -Conto; -Crônica; -E-mail; -Gif; -Imagem; -Memes; -Redes sociais (ex.: <i>WhatsApp</i>, <i>Facebook</i>, <i>Instagram</i> etc.); -Video.	LÍNGUA, SOCIEDADE E DISCURSO
	- Redigir uma crônica que utilize gírias provenientes de variedades linguísticas de uma determinada região brasileira. - Estabelecer relações de sentido das palavras no contexto de um mesmo campo semântico (hiponímia e hiperonímia) na escrita de textos diversos (contos, crônicas etc.). -Escrever um e-mail com linguagem formal ou informal, atento ao destinatário e aos elementos das funções da linguagem. - Utilizar elementos coesivos do português em narrativas autorais. - Produzir uma paródia no meio virtual com o uso de memes (imagens, <i>gifs</i>, textos, vídeos etc.) - Posicionar-se em redes sociais (<i>WhatsApp</i>, <i>Messenger</i>, <i>Instagram</i> etc.) sobre assuntos em destaque na mídia.	9. Interdiscursividade e paródia. 10. Hiponímia e hiperonímia. 11. Linguagem verbal e não verbal (ícones, <i>gifs</i> etc.). 12. Funções da linguagem. 13. Coerência e contexto discursivo. 14. Estratégias de mediação sinalizada. 15. Estratégias de interação escrita on-line.		

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf

Dessa forma,

[...] É preciso que haja todo um cuidado no que se refere às metodologias de ensino. Trata-se de uma situação em que o educador deve reinventar-se e adaptar suas práticas educativas de forma que o surdo seja incluído e disponha das mesmas possibilidades de aprendizagem do aluno regular.

Por isso, é importante que o trabalho do professor seja orientado por documentos oficiais que tragam propostas [...] proporcionando ao docente uma gama de possibilidades que lhe permita reafirmar a formação da identidade do seu aluno surdo, de maneira a expandir sua percepção frente à mensagem transmitida por meio de seu conhecimento de mundo. (SILVA, MENCATO, 2021, p. 192).

Portanto, é relevante dar visibilidade e investir em políticas públicas que assegurem a formação de professores em serviço para atuação com esse público. “Se” essa proposta tivesse sido contemplada na BNCC e, conseqüentemente, nos currículos de ensino municipais e estaduais, como uma proposta de ensino de português para surdos na Educação Básica, os estudantes teriam acesso às suas aprendizagens de maneira mais satisfatória.

No entanto, para a aplicabilidade dessa proposta, existem algumas problemáticas a serem resolvidas: I) Conhecimento da existência desses materiais: é interessante que ocorram campanhas para o conhecimento da existência desses materiais por parte dos professores da Educação Básica; II) Formações continuadas específicas na Educação Básica, para a utilização desses currículos, pois é necessário que o professor conheça mais especificamente os cadernos para que planeje suas atividades com base neles; III) Levar em consideração que a grande maioria dos professores da Educação Básica não tem formação em Libras para aplicar esse currículo. Assim, surgem duas necessidades: 1) Formação em serviço para os professores da Educação Básica terem propriedade para trabalhar com os alunos surdos (curso de Libras) e 2) Contratação de professores de Libras e tradutores/intérpretes para auxiliar os professores e alunos no desenvolvimento do trabalho com esse material. Portanto, nos próximos capítulos, iremos expor o percurso metodológico e a análise dos dados das entrevistas realizadas com duas professoras de português de uma rede pública de ensino municipal, no qual iremos comprovar ou não todas essas problemáticas que elencamos acima.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa está dividida em seis etapas. Primeiramente, pesquisamos como está disposto o currículo de ensino de português como L2 para surdos na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Realizamos também uma pesquisa bibliográfica de obras relevantes acerca desta temática: IMPACTOS DA EXCLUSÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PARAÍBA, trazendo para nossa fundamentação a análise dos cadernos lançados em 2021 pelo MEC intitulados PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR. Num segundo momento, aplicamos entrevistas remotamente (via Google Meet) com professores de Português de duas escolas da cidade de Campina Grande acerca da problemática deste trabalho. Em seguida, categorizamos, através de uma análise dedutiva, os dados coletados nas entrevistas. Depois, interpretamos correlacionando as respostas com as pesquisas do Estado da Arte. Em seguida, finalizamos e concluímos as análises. Por fim, elaboramos a proposta de intervenção de oficina: UM OLHAR SOBRE PORTUGUÊS COMO L2, SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR, sendo essa a última parte metodológica e o produto final desta pesquisa. O transcorrer dos métodos estará de acordo com os objetivos propostos para a formação da análise científica deste trabalho e em concordância com o nosso objeto de estudo.

Esta pesquisa, vinculada ao projeto de mestrado da pesquisadora ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO no Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora DRA. MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE, seguirá o posicionamento ético estabelecido na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras envolvendo pesquisas com seres humanos, e da Resolução 510/2016, que prevê normativas éticas, aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, submetida e aprovada na Plataforma Brasil, pelo Parecer nº 5.253.442 do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY/UFPB. Ao qual foram apresentadas todas as documentações necessárias, assim como também os riscos e benefícios aos participantes da pesquisa que foram expostos no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta é uma pesquisa exploratória, que visa identificar os resultados e discussões para a problematização exposta neste trabalho. Buscamos, através de bases teóricas bibliográficas e documentais, compreender, a partir da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, como ocorrem os efeitos da exclusão de um currículo de ensino de português como L2 para surdos na Educação Básica, em duas escolas localizadas no município de Campina Grande.

Para a coleta de dados e para alcançar os objetivos pretendidos, pesquisamos e analisamos, nas principais plataformas acadêmicas, obras bibliográficas e documentais, de fontes primárias, secundárias ou terciárias, que tratam das metodologias de ensino de português como L2 para surdos. Esta é uma pesquisa qualitativa, que será fundamentada em pressupostos teóricos que apresentem significativa importância na definição e na construção das práticas de ensino de português para surdo na Educação básica.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

População: Três professores de português, com idades de 35 a 45 anos, com aproximadamente 10 anos de serviço público, das instituições de ensino: ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AUDIOCOMUNICAÇÃO DE CAMPINA GRANDE DEMÓSTENES CUNHA LIMA (ECIAC) e ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTONINO.

Tipo de amostra: Não probabilística.

Dentre os critérios estabelecidos para a escolha da população, estão:

- Ser docente professor de língua portuguesa das escolas pesquisadas;
- Atuar em alguma etapa da Educação Básica;
- Ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa;
- Possuir algum curso de formação voltado para o contexto da educação de surdos.

Dentre os critérios estabelecidos para a exclusão da população, estão:

- Não ter participado de nenhum curso voltado para o ensino de surdos.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

Esta pesquisa contará com as seguintes etapas operacionais:

- Parte de pesquisa e análise bibliográfica e documental;
- Parte de coleta das entrevistas não estruturadas ou despadronizadas (remotas — via Google Meet);
- Categorização das entrevistas;
- Interpretação e correlação com o Estado da Arte;
- Análise e conclusão;
- Proposta de intervenção — Oficina: UM OLHAR SOBRE PORTUGUÊS COMO L2, SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevistas remotamente (via Google Meet), para professores de português que atuam na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima (ECIAC) e para professores de português da Escola Municipal Padre Antonino. Nelas, verificamos como a ausência de um currículo nacional de ensino de português para surdos, contemplado dentro de um documento oficial, dificulta as práticas pedagógicas de ambos os grupos pesquisados, pois um grupo de professores trabalha numa escola de referência para o ensino de surdos, e outro grupo, numa escola municipal dentro de uma perspectiva inclusiva. O acesso e o convite dos participantes dar-se-á através dos dados fornecidos pelas instituições escolares.

Dessa forma, nossa análise será realizada em conformidade com o objeto de estudo elencado na introdução. Por meio de entrevistas despadronizadas ou não estruturadas, mas que se guiarão pelo roteiro de perguntas expostas no Apêndice 3 deste trabalho, iremos verificar se há veracidade ou não na hipótese listada nesta pesquisa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Com relação à análise dos dados, através das entrevistas remotas (via Google Meet), construiremos o produto final dessa pesquisa para comprovar nossa hipótese de que tais documentos (a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba) excluíram um currículo de ensino de português como L2 para os surdos, na Educação Básica, e o quanto isso impossibilita e inviabiliza o trabalho do docente.

Assim, dispomos de uma observação direta intensiva pela técnica de entrevistas despadronizadas ou não estruturadas, na qual buscamos nos basear pelo roteiro exposto acima. Portanto, o produto final desta pesquisa será analisado diante da perspectiva da “Análise de conteúdo” de BARDIN (2016, p. 125), que afirma:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

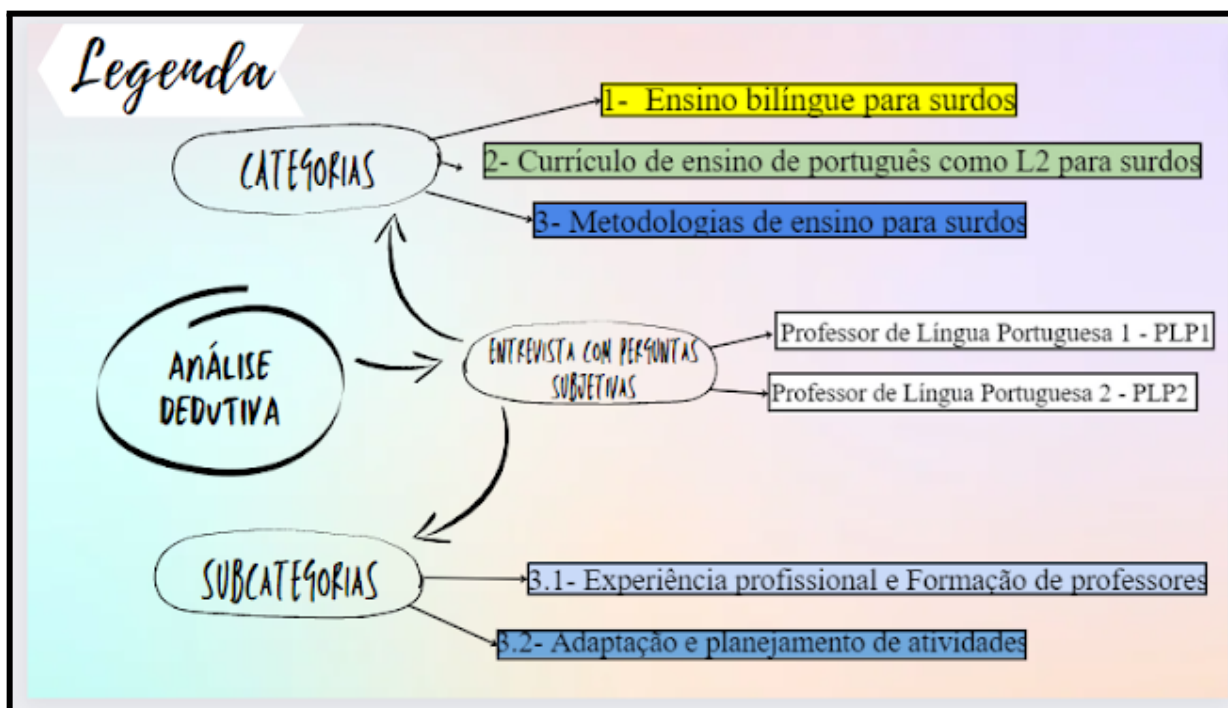
3.4.1 Análise dos efeitos da exclusão de um currículo de Língua Portuguesa como L2 para surdos em documentos oficiais — Categorização das entrevistas

Com base em BARDIN (2016), codificamos as unidades de registro temáticas ou de palavras, fazendo uma análise dedutiva, delimitando em categorias pré-estabelecidas, de acordo com o estado da arte e a fundamentação teórica desta pesquisa, as respostas das perguntas propostas, não importando a ordem e a sequência a que foram estabelecidas inicialmente pelo roteiro proposto pelo entrevistador, assim como, também, as perguntas que foram surgindo a partir do diálogo construído pela entrevista. Para realizar a transcrição das respostas coletadas, utilizamos o *software* Ferramenta de transcrição (RNH Dev-Ferramentas), que é um programa que transforma áudios em textos escritos.

Neste estudo, foram escolhidas três professoras de duas escolas, sendo uma estadual e uma municipal, ambas no município de Campina Grande. Porém, uma das professoras de língua portuguesa desistiu de participar desta pesquisa, o que culminou com a exclusão de uma escola de referência na educação de surdos. Dessa maneira, apresentaremos abaixo os dados com as transcrições das respostas das entrevistas com as professoras de português da Escola Municipal Padre Antonino.

A partir das perguntas propostas, codificamos as unidades de registro temáticas ou de palavras para podermos, posteriormente, agrupar nossas respostas de acordo com as categorias que estabelecemos, de acordo com a nossa análise dedutiva. Abaixo, temos os quadros com as respostas e as unidades de registro grifadas dentro de cada unidade de contexto. Seguindo-se, assim, uma ordem de marcação do texto de acordo com a legenda abaixo:

Figura 30 - Esquema com a Legenda das Categorias e Subcategorias da Análise Dedutiva, para demarcação nas entrevistas



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit. Construído com base em BARDIN, 2016.

Demonstramos abaixo as transcrições das entrevistas realizadas com as duas professoras de língua portuguesa (PLP1/ PLP2), nas quais os textos foram codificados de acordo com as categorias e subcategorias listadas acima.

Quadro 6 - Transcrição Questão 1

Qual sua formação docente?	
PLP1	Eu sou licenciada em Letras, habilitação em língua portuguesa, licenciada em Filosofia, pós-graduanda em Linguística aplicada ao ensino da escrita e da leitura.
PLP2	Letras, habilitação em Língua Inglesa pela UEPB. Aí, eu tenho pós-graduação em Metodologia de língua portuguesa e língua inglesa e Literatura de língua inglesa e língua portuguesa.

Fonte Própria

Acima, podemos estabelecer como unidade de registro a palavra “letras”, já que ambas as professoras são formadas nessa área. A outra unidade de registro temático é: ambas as docentes possuem pós-graduação, embora distintas, porque uma em Linguística aplicada ao ensino de escrita e leitura, e outra, em Metodologia de ensino e Literatura de língua portuguesa, mas dentro de uma mesma área de atuação. Dessa forma, codificamos a unidade de contexto da questão 1 na seguinte subcategoria: 3.1- Experiência profissional e Formação de professores (entrevistas PLP1/ PLP2).

Quadro 7 - Transcrição Questão 2

Quantos anos de experiência no ensino básico/público você possui? Durante esses anos de experiência, você leciona ou já lecionou para alunos surdos?	
PLP1	Eu acho, é... no município de Campina tem 7 anos, mas eu já tinha experiência em programas sociais que não publico né, era uma ONG 2 anos e meio há, deixa eu ver, quase 10 anos viu. Assim que você terminou a universidade você já conseguiu ingressar na Educação Básica? Assim digamos assim? (entrevistadora) Já durante a universidade, durante a universidade e anterior a isso teve (nome de uma cidade paraibana) que eu acabei esquecendo já durante a universidade. É deixa eu ver, tu já lecionou com alunos surdos ou leciona? (entrevistadora) Nunca! Já teve algum contato com algum surdo ou com um grupo de surdos? (entrevistadora) Já tive contato com surdo, mas não na condição de aluno.
PLP2	No ensino público desde 2013, mas eu ensino desde 2000 né? Em escolas particulares, de 2013 pra cá eu tô na pública, como contratada da Prefeitura de Campina Grande. Certo! Durante esses anos de experiência, você já leciona ou já lecionou para alunos surdos? (entrevistadora) Eu tive só uma experiência, né? que foi na Escola (nome da escola) de (nome do local da escola) em 2014, é... tinha uma aluna surda (nome da aluna surda), e a gente, ninguém tinha me dito que ela era surda. Uhhhhh! (entrevistadora) Aí é... quando eu comecei a dar aula eu observava que ela era muito dispersa e... e fazia um gesto de muito sorriso pras amigas dela, de brincadeira e rir. Hurum! (entrevistadora) Aí eu chamei uma das meninas, né? Amigas dela, uma das amigas dela e perguntei: (nome da aluna surda) tem algum problema? Aí as meninas disseram: Ela é surda, professora. (nome da aluna surda) é surda! Ela já estava no... 9º ano. Caramba! (entrevistadora) Eu não acredito que ninguém da escola me disse que tinha um aluno surdo aqui! Que há muito tempo, eu tinha feito curso básico de Libras no (nome da escola que fez o curso de Libras) e às vezes eu encontro um surdo que tem aqui perto de casa e a gente conversa um pouquinho, né? Pela prática é... a gente vai esquecendo, né? E eu sempre é... observava que ela... ela só tinha duas amigas, mas as meninas conseguiam se comunicar um pouco. Então, na escola, ninguém tinha dito que tinha uma aluna surda, não existia intérprete de Libras lá, né? Acho que é uma raridade ter uma intérprete de Libras na Prefeitura de Campina Grande, em alguma escola, aí eu peguei e eu disse: Ah! eu sei um pouquinho de Libras! Aí comecei a falar com ela, né? Gesticular um pouquinho de: Oi, Bom dia. Hurum! (entrevistadora) Vamos estudar; Abra o caderno; copie. Aí e... um pouco o que eu sabia o básico, né? E eu fiz perguntas a (nome do esposo da entrevistada) também, alguns outros sinais pra poder ele me ajudar e eu, eu me comunicar com ela. E o interessante foi a te reação dela, ela imediatamente nas minhas

aulas pegava a cadeira, ia pra primeira mesa, perto do meu birô e ficava prestando atenção na minha aula e ficava copiando, e eu o pouco que eu sabia eu gesticulava pra ela a explicação, né? Mas de alguma forma, foi uma experiência fantástica pra mim, porque, ela era tido como abandonada, eu vi aquela menina como abandonada nas disciplinas, eu disse: Meu Deus! Como é que uma escola tem um surdo, não dá assistência, não se importa, porque eu vi isso, nem teve a condição de dizer professora...

E tem muitos viu! (entrevistadora)

A gente tem uma aluna surda na sala de aula, na escola em si, né? E apenas iam passando a menina, passando a menina, sem nem dizer assim: bom dia! Oi! Senta aqui, vamos estudar! Eu fiquei arrasada, aquilo partiu meu coração! E graças a Deus o pouco que eu tinha de Libras eu consegui, me... me comunicar com ela e fiz uma diferença tão grande pra ela e pras amigas dela. Aí eu disse, eu disse pra elas: Meu marido tem um livro de Libras, eu vou trazer alguns sinais pra vocês aprenderem a se comunicar, e ela sabia Libras, foi o mais interessante, ela sabia Libras. Aí eu fui ensinando as meninas os sinais pra as meninas se comunicarem com ela, né?

Que legal! (entrevistadora)

Aí pronto, quando terminou o 9º ano ela foi pro estado, eu não sei como foi, né? Lá no estadual de... de (nome do local onde fica a escola), eu não sei como ela ficou. Mas aquilo ali me marcou muito, eu nunca esqueci! Aí depois de um tempo a prefeitura me botou pra... pra eu trab... tirar uma licença de um professor de inglês no... não tô lembrada o nome da escola aqui na (nome de bairro da cidade). É o (sigla da escola), o (sigla da escola)... Aí Jesus!

(nome de uma escola)? (entrevistadora)

(nome de uma escola), se não me engano (nome de uma escola), (sigla e nome da escola) na (nome de bairro da cidade).

Ahhh! (entrevistadora)

Aí quando eu cheguei lá a escola maravilhosa, fantástica a escola, fiquei apaixonada, tudo perfeito, assim, super organizado e tinha 2 surdos, né? E por incrível que pareça tinha o intérprete de Libras. Eu disse: que maravilha, eu não acredito! E justamente os intérprete de Libras é um colega meu que conheço ele desde pequeno.

Coisa boa! (entrevistadora)

Eu não acredito, que coisa maravilhosa! Então tudo ficou mais fácil, né?

É! (entrevistadora)

Então ele trabalhava super bem, com esses surdos, eu passava os... os conteúdos, né? As avaliações, foi de boa, uma beleza só! Graças a Deus!

Que bom! Então, pra você ver a diferença, né, você teve duas realidades: Uma realidade que você teve, né? O intérprete... (entrevistadora)

Isso!

E a outra realidade que você não teve, e aí você vê, né? A diferença que faz, uma coisa tão simples, mas... (entrevistadora)

Exatamente! Muita diferença!

Ah, é! (entrevistadora)

Codificamos apenas uma unidade de registro palavra, e as outras foram unidades de registro temáticas, dentro da unidade de contexto da questão 2, que fazia referência ao ensino como experiência profissional, formação das entrevistadas e experiência na educação de surdos. Apareceram nas transcrições as seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevista PLP2); 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevista PLP2); 3 – Metodologias de ensino (entrevista PLP2); e da subcategoria: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevistas PLP1/ PLP2).

Quadro 8 - Transcrição Questão 3

Você utiliza para o planejamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou a Proposta Curricular do Estado da Paraíba?	
PLP1	Eu utilizo: a BNCC e a Proposta do Município que foi escrita com base na Proposta Curricular do Estado.
PLP2	É... o município também, agora eles mandam pra gente, eles mandam o planejamento, os conteúdos que a gente tem que usar durante aquele bimestre, né? Então, a gente faz um mix de tudo um pouco, pra poder ajudar, né? Certo! (entrevistadora) Porque a gente tem...tem crianças especiais, tem autistas, tem com síndrome de down... É na escola, na escola que eu estou agora, eu ouvi falar que chegou um surdo, mas não, não é na minha turma ele parece que está no 8º ou 9º ano, é uma surda uma menina e... o que eu ouvi comentando, é que ela não sabe Libras, ela lê os lábios, né? Dos professores e da cuidadora, não tem intérprete de Libras também lá, porque também, ela não sabe Libras, né? E os professores estavam dizendo a dificuldade que está, de trabalhar com ela, ela não sabe português, ela não escuta e ela não sabe Libras. E como... Eles tão assim, tentando achar uma metodologia, um jeito de tentar ajuda-la, né? Porque além dela tá, não sei se é 8º ou 9º ano, já tá bem avançado perto de sair da escola mas ela não sabe libras e fica difícil porque como vai chamar o intérprete de libras se ela não tem conhecimento... É! (entrevistadora) Fica difícil também trabalhar com ela, mas aí essa semana eles estavam comentando que ela faz a leitura labial perfeita e compreende, aí eles já tavam assim mas, é... como é que eu posso dizer... com a facilidade de dar aula pra ela porque ela já tava conseguindo, né? Interagir com eles, isso interagir com eles... O essencial seria, seria um instrutor ou um instrutor ou um professor surdo. (entrevistadora) É! Para trabalhar com ela a L1 e a L2 ao mesmo tempo, né? (entrevistadora) Isso! Ela chegou a pouco, a pouco, tempo ela é novata, faz pouco tempo, acho que faz um mês que ela entrou lá na escola. Quer dizer que você utiliza né? Esse... a base nacional a proposta do Estado, a proposta municipal que foi criada a partir dessas duas? (entrevistadora) Sim! isso!

Fonte Própria.

Nessa unidade de contexto (questão 3), iremos observar uma grande presença de unidades de registro temáticas e apenas uma unidade de registro palavra. Podemos encontrar nas transcrições trechos relacionados às seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevista PLP2); 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevistas PLP1/ PLP2); 3 – Metodologias de ensino (entrevista PLP2); e da subcategoria: 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades (entrevista PLP2).

Quadro 9- Transcrição Questão 4

De acordo com a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, o currículo de ensino de português para surdos na sua perspectiva é contemplado? Justifique sua resposta.	
PLP1	Explicação questão 4: Você acha que, dentro da BNCC e do que você conhece da proposta é, é... da Proposta do Estado da Paraíba, do que você conhece da proposta do município o currículo para o ensino de português para surdos ele é contemplado, Ali dentro? Esse documento, lhe dá ferramentas, pra de repente, se você tiver um surdo na sua sala você pode lecionar? (entrevistadora) Não! Porque tu acha que não? (entrevistadora) É, é... Como se fosse separado, a proposta para os surdos, é como se ele fosse destinado para escola bilíngue, não a escola... Mas a proposta que tem lá bilíngue lá dentro (BNCC) é pra surdo? (entrevistadora) Aí eu, não sei te dizer não!
PLP2	Não, eu acredito que não! Porque até a... a falta de professores bilíngues né? Que saibam libras, assim, eu... eu sei um pouco porque eu tive interesse há muitos, muitos, muitos anos, antes de eu casar, já faz um tempão que eu casei, né? Então, acho que foi 2012- 2012/ 2013 que eu fiz o curso básico de libras e assim, quando (nome do esposo da entrevistada) foi se aperfeiçoando eu peguei umas aulinhas com ele aqui. (Nome do esposo da entrevistada) faz uma lista aí de sinais importantes e me dá, aí eu fico estudando um pouquinho né? É... mas como não tem essa formação, até que a prefeitura de Campina Grande ela colocou libras, pra os professores que tivessem interessados, mas olha só a noite. Foi! (entrevistadora) Aí você trabalha o dia todo! Fica tão complicado né? Agora se ela tira... tivesse assim, tirasse um dia na semana, um horário, pronto! durante a sua aula você tira aqui, o professor de libras vai na escola e durante uma hora você tem aquele curso... (pequena falha na conexão) Opa! (entrevistadora) Então ia ser... eu acho que seria uma, uma boa opção, mas a gente já trabalha manhã e tarde já tá cansado, tem família, tem filho, tem casa, tem tudo, né? É! (entrevistadora) E você ainda de noite, pronto! A semana passada eles colocaram uma formação de 6 da noite às 9 e meia, gente pelo amor de Deus! É muito cansativo, pra gente que também estuda, faz curso da

	universidade, a gente, a gente fica entre a cruz e a espada, não sabe se assiste aula, não sabe se faz o curso de formação. É verdade! (entrevistadora) E o curso de formação é importante né? Também! É complicado! Vamos lá! (entrevistadora) Aí pouquíssimas pessoas que eu conheço, ainda assistiram um pouco das aulas, mas desistiram justamente pelo cansaço de você, ter que sair de casa num horário que você, era sua folga e tem outras coisas pra fazer, né? É verdade! (entrevistadora) Infelizmente!
--	--

Fonte Própria.

Verificamos, nessa unidade de contexto (questão 4), apenas uma unidade de registro palavra e uma grande presença de unidades de registro temáticas classificadas nas seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevistas PLP1/ PLP2); 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevistas PLP1/ PLP2); e da subcategoria: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevista PLP2).

Quadro 10- Transcrição Questão 5

Em que documento oficial você se nortearia para estabelecer os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de português para surdos?	
PLP1	Explicação questão 5: Onde você buscaria, se você afirma que, essa BNCC e essa proposta ela não dá condição, não fornece subsídio pra isso, se você recebesse um surdo? (entrevistadora) Na LDB, né? Você ia procurar onde esse subsídio? (entrevistadora) Na LDB, ia LDB, ia pedir ajuda aos universitários, né? Mas onde tu achas que encontraria essa ajuda, pra te nortear? (entrevistadora) Em documentos oficiais... Eu não sei te dizer com exatidão! Eu acredito... Mas, assim, como professora, você ia pesquisar onde? (entrevistadora) Na internet, no Google.
PLP2	Explicação da questão 5: Já que essa base e essa proposta curricular, elas não contemplam um currículo do ensino de português pra surdos, onde é que, se você já teve contato com alunos surdos você pesquisou, você pegou conteúdos, você viu metodologias de ensino pra esses surdos, pra adaptar mesmo é... aonde? E com quem?(entrevistadora) É pela lei da inclusão da comunicação, né? A lei 13.000 acho que 146/deixa eu lembrar 2015 por aí, né isso? (Nome do esposo da entrevistada) eu sempre peço a ele, como ele já é intérprete de libras, aí

sempre eu tô me comunicando: (Nome do esposo da entrevistada) eu preciso de tua ajuda! Aperreio, né? Me ajuda aqui em libras, tem aquele aluno, eu preciso! E às vezes... Esse ano, eu induzi um pouco, porque eu comecei a dar minha aula falando de comunicação, então eu trabalhei com eles como era a comunicação antes da escrita, né? Aí levei uns desenhos, aqueles desenhos antigos, aí depois eu disse: E vocês acham que como... Não tinha o alfabeto como era que o povo ia se comunicar e a gente foi conversando e foi gesticulando, aí eu passando um pouco de libras pra eles né? Aí eles... tem... teve até um aluno que disse: Professora, tenho um irmão que é surdo e eu sei libras. Eu aí que coisa maravilhosa, e a gente ficou interagindo, acho fantástico isso, né?

É verdade! (entrevistadora)

E depois... depois a gente trabalhou o alfabeto, depois eu fui trabalhar alfabeto de outros idiomas pra eles também, né? E... a gente foi trabalhando sobre a comunicação até eu chegar agora na gramática, eu disse... fui mostrando pra eles, a importância de você aprender a se comunicar, de ler, de ver alfabetos em outros idiomas né? Se você quer aprender Francês, a importância de você saber o som de saber o alfabeto, Japonês do mesmo jeito, que tem vários alfabetos Japonês, eu fico desenhando no quadro algumas coisas pra eles, e até uma das minhas alunas que é autista (nome da aluna autista) maravilhosa, uma princesa (nome da aluna autista), eu fui falando do kanji desenhando, você sabia que pra a gente aprender o Kanji japonês, cada traquinho desse tem um significado? Então você acha que é importante você saber o alfabeto, saber... é... quando você for aprender o japonês você saber como vem a estrutura da língua e ela falou: Arigatô e Sayonara, professora!

Aí eu disse: aí que coisa linda! Muito bem (nome da aluna autista), aí eu disse: vou lhe ensinar agora como é o Kanji japonês: Moshi Moshi, então ela é, ela é autista mas ela interage muito bem na nossa aula né? E eu fico super feliz quando...quando eles veem essas outras possibilidades de idiomas, falei pra eles: Oh, vocês tem que correr atrás dos sonhos de vocês. Aí contei pra eles de uma aluna minha (nome da aluna que queria ir pra França) que ela... o sonho dela era ir pra França e ela fazia francês, mas ela, ela não tinha condição financeira de ir pra França, ela dizia: (Nome da entrevistada) vamos?

Que massa! (entrevistadora)

Mulher, eu falo inglês, tu francês, como vai ser isso? E olha como Deus é bom, ela terminou os estudos, ela foi minha aluna no ensino médio, terminou os estudos, fez geografia, passou no mestrado na UFPB...

Que coisa boa! (entrevistadora)

E Deus é fantástico! Eu disse esse... esse testemunho de (nome da aluna que queria ir pra França) pra eles, pra eles vê, que nada é impossível né? Há poucos dias a gente conversando, eu disse: Advinha o que aconteceu com (nome da aluna que queria ir pra França)? o professor dela colocou ela pra... defender a tese de mestrado dela diz aonde? Aí os meninos: aonde? aonde?

Na França!

Que massa! (entrevistadora)

E (nome da aluna que queria ir pra França) realizou o sonho dela. E daí o que aconteceu com (nome da aluna que queria ir pra França)? Ela fez o mestrado, ficou lá na França, é professora na universidade lá da França, fez o Doutorado, colocou no Instagram é... ela defendendo a tese de doutorado dela lá também, ela mora lá, casou com um francês, tem uma filha né? Colocaram uma empresa também de doces e esse mês de abril (nome da aluna que queria ir pra França) vem pra cá! passar as férias aqui um pouquinho, e aí eu encontrei a irmã dela diga a ela que não esqueça de mim pra gente conversar, se encontrar.

Verdade! (entrevistadora)

Ela contar as experiências dela na França, né? Eu disse pra meus alunos do município não desistam do sonho de vocês, as pessoas vão dizer que é impossível, vão dizer que isso é besteira, vão dizer que vocês não vão conseguir, mas olha que testemunho eu trouxe pra vocês de (nome da aluna que queria ir pra França). O sonho dela era ir pra França!

	É verdade, é plantar... plantar o sonho e persistir, perseverar até conseguir, né? (entrevistadora) Isso!
--	--

Fonte Própria.

Na unidade de contexto da questão 5, observamos a presença apenas de unidades de registro temáticas, dentro das seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevista PLP2); 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevista PLP1); 3 – Metodologias de ensino (entrevista PLP2).

Quadro 11- Transcrição Questão 6

Em sua opinião, sua prática docente é satisfatória e contempla uma metodologia de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos? Justifique sua resposta.	
PLP1	Explicação questão 6: Esse satisfatório aí é no sentido de: se você recebesse, hoje na instituição que, que você trabalha um estudante surdo dentro da proposta da educação de inclusiva, você acha, que a sua metodologia de ensino contemplaria tudo que ele precisa, tudo que é necessário pra que ocorra a aprendizagem dele? (entrevistadora) Não! Acessibilidade comunicacional, é...? (entrevistadora) Só ele fizesse leitura labial. Mas tu acha que mesmo ele fazendo leitura labial, seria fácil pra esse estudante, acompanhar os outros estudantes? oi... (entrevistadora) Assim, com essa história de educação inclusiva, vamos dizer assim! Tá todo mundo aprendendo, a gente tá aprendendo e eles consequentemente tão aprendendo e os próprios alunos, estão aprendendo com a questão da inclusão, então seria uma experiência, acredito que uma experiência nova pra mim enquanto professora e pra os alunos né? Também, todo mundo e consequentemente pro próprio surdo, né? Seria uma gama de experiência, fácil não é, tudo que a gente precisa aprender não é fácil né? É um processo difícil, mas seria difícil para todos os envolvidos. Como é, como é difícil né? Porque eu bato muito nessa tecla quando os pais de alunos com necessidades especiais chegam: há porque meu filho precisa de atividade adaptada e é um direito dele! olha vocês precisam também entender que a universidade não preparou a gente pra essa realidade, e que a docência também não preparou a gente pra essa realidade. A gente tá aprendendo na prática, todos os dias e apanhando e que às vezes, um aluno por exemplo que é autista, ele tem o mesmo Cid do outro que é autista mas especificidades são totalmente diferentes. São totalmente diferentes, e dentro da própria surdez há classificações diferentes, né? E há metodologias de ensino diferentes, há alunos surdos que são sinalizantes, há os implantados cocleares né? Há os deficientes auditivos que fazem uso do aparelho, há aqueles surdos que são oralizados e preferem ser oralizados. Então há umas, dentro das próprias é... deficiências, há indivíduos e cada indivíduo em si, é particular é isso que você acabou de dizer mesmo. (entrevistadora) Aí assim eu brigo muito, eu falo muito porque assim, os pais eu entendo que pra eles já seja difícil ter os filhos assim, mas eles precisam entender, que pra a gente também não é fácil, né? A gente também precisa de tempo pra aprender. A gente precisa... Há porque é um direito! certo é um direito.

	Investimento em políticas públicas. (entrevistadora) O governo jogou, deu a eles esse direito, mas não deu a gente condições, nem deu, nem dá condições para trabalhar com essas diferenças em sala de aula, a gente não tem uma formação efetiva, dizer que a gente tem é mentira, é mentira! Aí nem um pai, nenhuma mãe quer saber disso, quer saber do cumprimento do direito dos professores do direito, em relação aos filhos deles, mas não quer saber se a gente está preparado e quem é que prepara a gente né? Então, assim, eu bato muito nessa tecla, aí vem muitas vezes a professora da Sala de Recursos, porque tem que adaptar, mas eu tenho que adaptar como? Fingindo que eu estou adaptando uma atividade pra o aluno? Não! tem que ter uma formação que oriente e norteie na verdade que tipo de adaptação aquele aluno precisa e isso também é um atributo da professora da Sala de Recursos, né? Ela tem essa atribuição! (entrevistadora) Pois é! Aí o pedagogo, o pedagogo, ele sabe alfabetizar o professor de português, ele é professor de português ele sabe o que é alfabetização, ele sabe o que é letramento, mas ele não tem as mesmas práticas da pedagogia aí ninguém quer entender isso, sabe e aí a gente fica no meio da briga levando o pau nas costas né? E não tem, não tem, qual o investimento que o governo faz na educação inclusiva? É inclusiva de mentira! Eu digo a todo mundo, é uma inclusão de mentira! Eu levanto essa bandeira e eu brigo, é de mentira, minha gente! Os filhos de vocês estão dentro da escola, mas eles não estão inclusos, pelo contrário, eles estão isolados, ilhados e muitas vezes atrapalhando! E os professores também. (entrevistadora) Exatamente, exatamente é... mas sigamos!
PLP2	Explicação questão 6: É... em sua opinião quando você teve alunos surdos, Sua prática docente, quando você fez uma autoavaliação você se sentiu preparada com uma metodologia de ensino que alcançasse que, que pudesse promover o letramento desses alunos? Na questão letramento na perspectiva do ensino de português que é a sua área ou você acha que... (entrevistadora) Hurum! Você necessitaria digamos de mais formação, nessa área? (entrevistadora) Isso, eu usei... eu fiquei é... muito triste de saber que ela era surda e não tinha ajuda, mas o pouco de libras que eu aprendi eu fui usando e quando eu chegava em casa eu pedia ajuda a (nome do esposo da entrevistada), eu dizia: Me ajude, com algumas dicas, porque eu tenho uma aluna surda e minha aula de inglês lá o livro era todo em inglês, então veio mais está preocupação, né? É, porque são 3 línguas! (entrevistadora) Eu passava alguma coisa nas disciplinas, de uma forma bem simples e clara que ela pudesse pelo menos compreender, né? E assim é...e pedir pra ela copiar no caderno o conteúdo do quadro é... explicar pra que ela entendesse de uma forma bem simples, bem básica mesmo, já diferente dos demais, né? Porque já que ela não tinha esse acompanhamento na escola, ficou difícil, então além de...de ficar preocupada com a aluna, eu me autoavalei, né? E busquei alguns recursos pra que eu pudesse o pouco tempo que eu estava com ela né? Porque eu tava tirando a licença de um professor que fez uma cirurgia... Dar uma condição! (entrevistadora) Então esse pouco tempo que eu estava com ela eu quis passar alguma coisa interessante, pra que ela visse que havia possibilidade de aprender um pouco de inglês dentro das condições dela né? Com certeza! (entrevistadora)

	Do que eu podia oferecer! Vamos lá! (entrevistadora)
--	---

Fonte Própria.

Na codificação realizada na unidade de contexto da questão 6, verificamos a presença de apenas uma unidade de registro palavra e de muitas unidades de registro temáticas, classificadas nas seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevistas PLP1/ PLP2); 3 – Metodologias de ensino (entrevistas PLP1/ PLP2); e das subcategorias: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevista PLP1); 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades (entrevistas PLP1/ PLP2).

Quadro 12- Transcrição Questão 7

Como você descreveria o ensino de português como L2 para surdos atualmente na instituição de ensino em que você trabalha? Cite as potencialidades e as dificuldades para esse ensino na escola pública.	
PLP1	Explicação questão 7: L2 e numa perspectiva de... os surdos eles aprendem... (entrevistadora) Como uma segunda língua, né? Como uma segunda língua, o ensino de português, mas como uma segunda língua, como uma língua estrangeira e na modalidade escrita. Como você descreveria esse ensino de português como L2 para surdos atualmente na instituição de ensino que você trabalha? Aí você vai citar as potencialidades, aquilo que você acha como qualidade da instituição e as dificuldades, dentro da escola pública né? (entrevistadora) Eu acho, eu acho uma luta, vou usar esse termo, uma luta muito bonita dos surdos deles se identificarem, se reconhecerem, como surdos, deles terem a língua deles né? Como reconhecida, eu acho isso muito massa! Deles dizerem eu sou surdo essa é minha identidade, vou usar esse termo não se... se tá correto? Tá correto! (entrevistadora) Essa é a minha identidade, eu me vejo assim! Eu tenho essa língua, a minha comunidade usa essa língua! Você pode aprender essa língua! E eu posso aprender essa segunda língua, né? Tem uma professora que chegou recentemente que ela é, ela, de português, ela é, ela conhece as libras, ela também, por conta de uma aluna ela aprendeu por conta de uma aluna né, a escola... Então é uma potencialidade da escola, já tem uma professora com formação nessa, né? (entrevistadora) É, mas ela é prestadora, assim como eu, então ela pode continuar na escola, como pode sair também. Então, a escola ela não dispõe de nenhum professor, quer dizer, com exceção dessa professora que chegou, ela não tem nenhum professor da... de... libras, que trabalhe com libras, então assim, mas, como a escola ela é muito receptiva a essas, a esses desafios vamos dizer assim, as práticas lá eu acredito que, se adequaria a essa realidade, do... do... aluno né, é surdo e aí a gente, sim ia buscar formas e meios de aprender, eu acredito que a própria escola ia atrás de um apoio de libras, de libras... De intérprete? (entrevistadora)

	Pra fazer essa medicação, eu acho que, o que diferencia a escola é essa vontade de incluir! Consequentemente eles iram buscar meios de o aluno... De incluir esse aluno. (entrevistadora) É! E já teve algum aluno surdo na escola? (entrevistadora) Já, já, há muitos anos, não foi meu, mas já teve! Já teve né! E na época, assim em relatos que você buscou assim ou que você ficou sabendo, ele teve esse apoio pedagógico... (entrevistadora) Ele teve! De... é... linguístico, esse apoio não e nem pedagógico é um apoio linguístico, digamos assim? (entrevistadora) Na época não existia nem essa história de apoio escolar e conseguiram, a escola conseguiu né um um... Intérprete (entrevistadora e professora falaram juntas) Uma ajuda! E com isso, as atividades dele foram mediadas e ele escrevia e conseguiram inclusive... Mas ele era usuário da língua de sinais ou ele tava aprendendo ainda? (entrevistadora) Não, não tava... tava aprendendo também! Entendi, era um processo, então? (entrevistadora) Era! Ele não foi digamos assim... ele não teve contato, com a língua materna dele na infância digamos assim, um contato com a língua materna e há surdos, que muitas vezes só vêm ter contato, com a sua própria língua materna ou em ambientes escolares ou em atendimentos é... é, como o AEE que se encontram com outros grupos de surdos ou participa de associações e meio que no Brasil, isso ainda é muito tardio esse, essa inserção de surdos filhos de pais ouvintes, é na questão da aprendizagem da sua L1 da sua língua materna desde a infância, desde estimulação quanto, enquanto bebê, entendi? Bora lá! (entrevistadora)
PLP2	Explicação da questão 7: Aí você pode citar potencialidade, algo que você veja assim, que seja bem legal! E as dificuldades também, porque nem tudo é flores dentro da escola pública. (entrevistadora) Isso é! Porque a libras, a libras ela deve ser considerada como uma língua diferenciada né? Não é só gestos de sinais, das mãos ou expressão facial do rosto que você vai fazer pra seu aluno, eu digo isso muito pra eles, vocês sabiam que libras é uma língua é a Língua Brasileira de Sinais, então o aluno que é surdo ele tem que ter, uma ajuda e um auxílio porque ele vai aprender dois idiomas, ele vai aprender libras mas ele precisa aprender o português também, né? porque... e é difícil, não é fácil... Não é fácil! (entrevistadora) Quando a gente começa a estudar um pouquinho de libras a gente vê a dificuldade que é né? A falta de professores bilíngues que não tem, tem... não tem Professores bilíngues, a gente não é formado pra isso, infelizmente é... você trabalha numa instituição que não lhe oferece, né? É! (entrevistadora)

Ou se oferece, é da forma que eu falei...

Rasa! (entrevistadora)

De uma maneira que você... não dá, não dá pra você conciliar né? Uma vez eu até planejei assim: De estar, numa escola e... levar um, um professor de libras pra dar uma palestra e até colocar um curso né, um cursinho prós meninos de lá aprender um pouquinho, mas infelizmente foi na época que eu tive que sair de lá de (nome do local de localização da escola), que eu tinha tido os gêmeos e só voltei dois anos depois então (nome da aluna surda) já tinha saído, já tava no estadual no Ensino médio e mudou a direção da escola então, infelizmente não tive como fazer o projeto que eu... estava planejando.

Queria! (entrevistadora)

Eu até escrevi um pouco do projeto pra fazer uma documentação pra direção da escola, mas aí infelizmente tudo tinha mudado já, não tinha como eu fazer, né? Na, na graduação que é o semestre que é um pouco o que a gente aprende de uma língua e... e você na... na, você faz libras pronto, pronto, eu faço economia vamos tirar por aqui, eu faço economia agora, eu fiz letras, letras a gente não viu nada de libras, no meu tempo que eu fiz, mas agora tem libras.

Hurum! (entrevistadora)

Aí eu fazendo economia enquanto estava presencial eu me escrevi em libras, aí começamos libras com uma professora ótima e daí começou a pandemia, aí eu disse: Não eu não vou continuar com minha cadeira de libras online, ela mandava umas coisas pra a gente fazer um vídeo...

Complicado! (entrevistadora)

E enviar pra ela, disse: Não, não quero assim! Eu quero presencial porque eu vou ter aquele contato com a minha professora que é surda e ela vai me ajudar e eu ajudar a ela, nossa turma tinha 40 alunos, então também era muita gente, então vai motivando, né?

Hurum! (entrevistadora)

Vai motivando, né? Aí eu tranquei, eu disse: Não prefiro presencial, porque é totalmente diferente, né?

No caso, esse é no curso de economia, que tu tá fazendo? (entrevistadora)

Economia, isso, é na UFCG.

Que coisa boa, também, você pelo jeito que eu tô vendo, você é uma professora que sempre busca se aperfeiçoar. (entrevistadora)

Isso!

E esse é... é (entrevistadora)

E é muito importante você ter o contato com o surdo, não só... eu vou fazer um curso e não vou ter contato não, eu preciso, a minha prática com ele, eu também vou aprender muito, como tem uma aqui, que mora aqui perto, da gente, quando eu... a gente se encontra, aí sempre a gente, tem um contatozinho assim, né?

Pra conversar! (entrevistadora)

Mais aí eu vejo, que eu aprendo com ele e ele aprende comigo também, então é muita... é de extrema importância você ter esse contato com o surdo e pra eles faz toda diferença.

	Com certeza! (entrevistadora)
--	--------------------------------------

Fonte Própria.

Constatamos, na codificação da questão 7, a presença das unidades de registro temáticas dentro das seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevistas PLP1/PLP2); 3 – Metodologias de ensino (entrevista PLP2); e das subcategorias: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevistas PLP1/PLP2); 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades (entrevistas PLP1).

Quadro 13 - Transcrição Questão 8

Você conhece a Lei 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 3º, que inclui a educação bilíngue para pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva que são sinalizantes, desde a educação infantil até o ensino superior? Onde você pesquisaria as metodologias de ensino que usaria para garantir esse ensino bilíngue?	
PLP1	Explicação questão 8: Você tem o conhecimento dessa lei, é uma lei que foi aprovada o ano passado, sancionada que altera a LDB e faz com que é... é... a educação bilíngue se torne uma modalidade de ensino, assim como a educação básica, como a educação de jovens e adultos como a educação indígena, a educação bilíngue passa a ser uma modalidade de ensino, tu conhecia essa lei? (entrevistadora) Já por conta do concurso! Por conta do concurso você ouviu falar ou tu leu ela mais aprofundadamente? (entrevistadora) A gente estudou! Estudou? (entrevistadora) Estudou! E daí onde é que você pesquisaria metodologias de ensino se você afirmou em questões anteriores que acha que a BNCC ela não garante esse ensino e é um currículo nacional a proposta do... curricular da Paraíba assim como as propostas municipais, né? É meio que não contemplaram essa modalidade de ensino para surdos, há uma presença de educação bilíngue, mais, uma educação bilíngue numa língua estrangeira, uma educação bilíngue numa perspectiva indígena né, que os índios têm a garantia desse, desse, dessa modalidade de ensino onde eles aprendem através das línguas dele, das, das etnias, das etnias indígenas e cada etnia tem o direito garantido de aprender através da sua língua, agora os surdos passam esse ensino passa em 2021 a entrar na LDB mas se não tá respaldo um currículo, se chega o surdo numa sala regular onde é que esse professor vai buscar metodologias de ensino pra garantir essa modalidade de educação bilíngue a essa criança? (entrevistadora) Não sei, sei não! Vai tentar né na internet! No Google, em algum lugar assim! Tu entende a problemática que eu levanto, nesse trabalho é justamente sobre isso, por, por por ser um documento norteador que é uma BNCC, né? Que norteia o trabalho de professores, né? (entrevistadora) Hurum! Que é elaborado de acordo com as metas do Plano Nacional de Educação e na meta do Plano Nacional de Educação na meta 4; 4.7 tem falando sobre a acessibilidade comunicacional que o surdo tem direito e não vem nem um currículo, nem uma estruturação, nenhuma indicação de

	caminho pra que esse professor possa trabalhar com esse público que é um público bem expressivo, né? (entrevistadora) Hurum! Então é bem assim, onde você enquanto professora pesquisaria? Se não tem na base, não tem na proposta, onde é que você se nortearia? (entrevistadora) É né? Procuraria uma proposta pra fazer, seu plano de aula pra esse estudante? Adaptar atividades? Tu buscaria onde? Buscaria em universidades, buscaria em cursos, buscaria na internet, buscaria com pessoas que são conhecidas, que talvez suas, conhecidos seus tem já essa vivência? (entrevistadora) Na internet ou com amigos que saibam como fazer!
PLP2	Explicação questão 8: Essa lei, ela transforma a educação bilíngue como modalidade de ensino, pronto, tem a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação superior, a educação indígena e a modalidade educação quilombola aí agora, também nos temos a educação bilíngue, como como uma modalidade de educação, é isso que prevê essa alteração aí da LDB. É você te... é uma lei muito recente, foi de agosto do ano passado. (entrevistadora) Isso! Eu estudei, eu estudei ela na... numa especialização que eu fiz em 2021, foi e... e eu achei fantástico né? Inclusive eu fiz me... meu TCC da pós, da pós, eu disse: (Nome do esposo da entrevistada) eu quero fazer sobre libras, Eu fiz sobre aaaaa, o uso das tecnologias, né? Assistivas, coisa boa! (entrevistadora) Na comunicação pra surdos, deu um trabalho da mulesta! Aí assim... a minha metodologia... Mas é muito bom! (entrevistadora) Eu escrevi bastante, escrevi, escrevi, escrevi, quando eu fui digitar aí tinha limitação de li... de páginas, eu chorei, eu disse eu não acredito numa coisa dessa, meu trabalho ficou tão bom! Do jeito que eu queria, do jeito que eu estava desejando, mas eu tive que ir enxugando... Diminuindo! (entrevistadora) Enxugando o bichinho... É pior do que escrever! (entrevistadora) Reduzindo, reduzindo o bichinho. Foi! Depois eu vou, vou até passar pra ti pra tu dar uma lida, né? Aí eu lembro que tinha o decreto da lei 5.626/2015 de intérprete na educação, é... é eu estudei um pouco, e... e vi a diferença que faz, né? De ser um idioma, de ser bilíngue, de... tanto pra eles como pra a gente é de suma importância hoje em dia, não tem coisa mais triste do que você... pronto eu tava no banco e eu vi um surdo lá tentando se comunicar com o caixa e nem tinha intérprete, o caixa, o bichinho não sabia, eu disse: Meu Deus! uma empresa né! tão grande, multinacional e... É! Não se atenta! (entrevistadora) E... e por um acaso chegou um rapaz que entendia um pouco e tava já indo lá, tentar ajudar. A gente fica agoniada né? E aí o rapaz disse: Eu sei um pouco e eu vou lá, ajudar! Eu disse: Graças a Deus! Eu não sei muito, mas eu tento ajudar também. E ele conseguiu ir interpretando pro surdo e ajudar ele no caixa do banco (nome do banco). AFF, Maria! É muito sufoco, que esse público passa! (entrevistadora)

	É! Assim como teve um que estava doente e não tinha intérprete pra ir e graças a Deus, entraram em contato com (nome do esposo da entrevistada), e...eu disse: Pelo amor de Deus vá pro hospital com esse, com esse surdo. Que não tem coisa pior que você tá doente, fazer uma consulta, imagina a situação né? De se colocar no lugar dele e ele... E não ter! (entrevistadora) Tentar dizer pro médico o que tá sentindo, aonde é a dor, como é aquela dor e não ter como. Aí graças a Deus, (nome do esposo da entrevistada) foi. Eu disse: Graças a Deus! que entraram em contato e você pode ajudá-los, porque é de suma importância pra eles. É verdade! deixa eu te perguntar... (entrevistadora) O que a gente vê também, o atraso que o... o nosso país tem né? Como é atrasado o Brasil! Oh, demais! (entrevistadora) Demais! As políticas públicas, as questões de inaplicabilidade... tem elas existem as políticas públicas... (entrevistadora) Existem, mas na prática, né? Elas estão, bem no papel, bem lindas, mas na prática... (entrevistadora) Exatamente, exatamente! Continuação da questão 8: Onde você pesquisaria as metodologias de ensino que usaria para garantir esse ensino bilíngue? Metodologia de ensino de português, aí você também já falou também, em questões anteriores, não foi? (entrevistadora) Hurum, isso! Que você de outras vezes pesquisou, com, com, com seu esposo não foi isso? (entrevistadora) Isso! Pronto! então vamos passar para a 9. (entrevistadora)
--	--

Fonte Própria.

Observamos, na unidade de contexto acima (questão 8), a presença de unidade de registros temáticas e palavras, que foram organizadas nas seguintes categorias: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevistas PLP1/ PLP2); 3 – Metodologias de ensino (entrevistas PLP1/ PLP2) e na subcategoria: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevista PLP1).

Quadro 14 - Transcrição Questão 9

Os cadernos intitulados “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foi a proposta de um currículo de ensino de português para surdos que foi sistematizada em uma proposta curricular que vai desde a educação infantil até

o ensino superior, elaborada por pesquisadores experientes da área. Diante do exposto, você já ouviu falar ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento?

PLP1	Explicação questão 9: Certo, essa coleção são 6 cadernos, eles foram lançados também em julho do ano passado foram lançados esses 6 cadernos e eles reuniram 5 grupos de pesquisadores cada grupo de pesquisador ficou com um seguimento de ensino. Um grupo, o primeiro grupo ficou educação infantil até o primeiro ano, o segundo grupo ficou com iniciais do ensino fundamental, o segundo, o terceiro grupo anos finais, aí o quarto grupo ficou de pesquisadores, ficou com ensino médio e o 5 grupo ficou com educação superior certo, para estruturar um currículo de ensino de português para estudantes surdos, então, é isso daí foi uma proposta do MEC em contrapartida, logicamente claro a esse tipo, digamos assim, esquecimento né desse currículo dentro de um documento oficial e eu acredito que também por pressões das comunidades surdas Brasileiras, da Feneis, do INES, né? (entrevistadora) Hurum! Então olha só, eles estruturaram esse currículo, essa proposta curricular, saiu em 6 cadernos em julho do ano passado, e aí diante o que você ouviu, você já ouviu falar nesses cadernos ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento? (entrevistadora) Não, não ouvi falar, mas sabendo da existência utilizaria caso fosse necessário! Pronto! É um caderno, é um caderno, ele é bem parecido com a proposta da BNCC, tem os eixos temáticos, os objetos de conhecimento, as habilidades, os gêneros textuais que podem ser trabalhados dentro de cada eixo temático, tá entendendo, e assim, é um, são cadernos que norteiam o trabalho do professor mais aí eu te pergunto... (questão 10) (entrevistadora)
PLP2	Explicação da questão 9: Tu já viu esses cadernos, de ensino de português pra surdo, que também é uma proposta nova, ela é de julho de 2021? (entrevistadora) Não, eu não, não tive contato! Que são esses cadernos aqui, oh, deixa eu te mostrar o print deles aqui, oh. Esse é do ensino superior... (entrevistadora) Deixa eu aumentar aqui visse, minha tela, só um minutinho! Aí tem esse oh, deixa eu subir, que aí eu venho te mostrando, esse é da educação infantil... (entrevistadora) Hurum! Aí tem práticas pedagógicas de ensino de português pra surdos, aí tem aqui, o do... o dois que é ensino fundamental anos iniciais, aí tem o caderno três que é anos finais, que é já o público, que você pega na escola, anos finais do sexto ao nono, e tem o do ensino médio e o do ensino superior. Aí vem o currículo todo estruturado de ensino de português, com... como se fosse uma BNCC entendeu? (entrevistadora) Hurum! Pra... como se fosse uma proposta curricular igual a BNCC, aí vem os, os objetos de conhecimento, as habilidades, os eixos temáticos e os gêneros textuais a serem trabalhados dentro pra, que o surdo adquira dentro de cada habilidade. Você já tinha conhecimento desse material? (entrevistadora) Não, tinha não!

É um material bem novo, você utilizaria? Se fosse hoje, se você recebesse os alunos surdos, hoje e... você indicaria esse material, pra que os professores tivessem, tivessem assim, um material que pelo menos nortearse o trabalho deles? (entrevistadora)

Com certeza! É como hoje nós temos os alunos especiais, né na sala e nós temos que adaptar as atividades para eles, mas não nos deram formação pra isso. Então, eu tenho pesquisado na internet né? Eu pesquiso na internet, atividades para autistas, atividades para a criança de baixa visão, que tem um lá, uma menina que é autista e tem baixa visão também e aí eu adapto graças a Deus que, as mães tem dado um retorno e disseram que tem gostado das minhas atividades, porque eu boto o meu conteúdo que eu tô trabalhando, dentro daquela atividade, eu não vou fazer, uma atividade paralela, só pra encher linguiça! Eu tenho, tenho, trabalhado: substantivos, adjetivos, a comunicação verbal e não verbal, então dentro das atividades deles eu tenho colocado esses conteúdos de uma maneira bem simples e com, adequando às necessidades de cada um né? De acordo com o diagnóstico, que agente tem de cada um...

Que coisa boa! (entrevistadora)

Então é de suma importância, se você vai trabalhar com um surdo, tem um na sua aula, é claro que eu vou me preocupar, porque não vou? E... e você pegar um material que é moderno, que é atual dar uma olhada, pegar... o que é que eu posso adequar dentro da minha aula esse material, né?

É! (entrevistadora)

Não custa nada! **você precisa ter esse trabalhar**, aí mas eu vou trabalhar, mas vai...

E assim! (entrevistadora)

Você vai ter o fruto desse trabalho!

E um material muito bem feito! (entrevistadora)

Você vai ver....

Muito, muito bem feito! (entrevistadora)

Pois é, você vai ver que na vida deles, vai fazer diferença! Então quando você tem esse retorno você se motiva a... a pesquisar, a trabalhar. **Imagina o professor... tem...e tem que eu conheço, que tem preguiça, pronto eu tava comentando com a outra escola lá no (nome de uma das escolas que trabalha) nós é que fazemos as atividades adequadas pró aluno especial, aí sabe qual foi a reação deles, os efetivos lá na outra escola: Jamais, minha filha eu ia fazer isso! primeiro.. (corte por falha de conexão)**

Ôpa! (entrevistadora)

Primeiro, que eu não recebi informação pra fazer essas coisas, não recebo extra pra fazer isso!

Mas é um direito do aluno, né? (entrevistadora)

Pois é, mas eu não posso pegar meu aluno que é especial e deixar ele pra lá, só com a cuidadora na sala, se eu quem tenho o domínio do conteúdo, eu preciso adequa, adequar, a cuidadora faz pedagogia, ela não sabe tudo de português, então como que ela vai adequar aquela atividade que eu tô trabalhando aquela parte da gramática pra a criança que ela tá ali fazendo, não me custa nada, é trabalhoso? **É!**

É! (entrevistadora)

Mas eu faço! Faço com amor e carinho, e graças a Deus, tenho... tenho é visto, que tem dado certo, né? A diretora esse... semana elogiou, a mãe da menina, da autista, disse: (nome da entrevistada) as atividades de (nome da aluna autista) estão ótimas, muito obrigada! Então quer dizer: eu tô

	contribuindo pra vida dela e ela tá contribuindo pra minha, pra minha... pro meu profissionalismo, não tem coisa... (corte por falha de conexão) Ôpa! (entrevistadora) Chegamos numa sala... (corte por falha de conexão) Ôpa! (entrevistadora) Trabalhando daquele mesmo sem inovar, né? Sem se modernizar, sem estudar, sem procurar saber as coisas da atualização, as coisas que precisa pra sua sala de aula, do seu aluno, a necessidade do seu aluno. É verdade! (entrevistadora) E nossa última pergunta... (entrevistadora)
--	---

Fonte Própria

Na unidade de contexto da questão 9, observamos a presença de algumas unidades de registro em palavras e a maioria temática de acordo com as categorias: 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevistas PLP1/PLP2); e das subcategorias: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevista PLP2) e 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades (entrevista PLP2).

Quadro 15 - Transcrição Questão 10

Os cadernos intitulados “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foi a proposta de um currículo de ensino de português para surdos que foi sistematizada em uma proposta curricular que vai desde a educação infantil até o ensino superior, elaborada por pesquisadores experientes da área. Diante do exposto, você já ouviu falar ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento?	
PLP1	Explicação questão 10: Qual a importância desses cadernos em vez de terem vindo separados, eles terem sido anexados no documento oficial? (entrevistadora) Porque garantiria ao aluno, né? A inclusão de fato! E prepararia o professor, né? É... e faria com que o professor o docente entendesse da necessidade dessa inclusão desse público específico. Essa inclusão de um currículo nesses documentos oficiais mudaria a realidade das escolas públicas e privadas no Brasil no tocante ao ensino de surdos? (entrevistadora) Não, tem muita coisa pra mudar e infelizmente só o documento não é suficiente! Entendi! (entrevistadora) É preciso investimento em formação! Formação! (entrevistadora) Preparar o profissional, não vou falar do professor, mas é necessário preparar o profissional de educação pra lidar com além do, além do surdo as outras deficiências, que infelizmente não nos preparam para isso, a escola não está preparada, a escola está sendo depósito de crianças com deficiência.

	Pronto, então acredito que a gente já cumpriu né com o roteiro da nossa entrevista, deixa eu botar aqui, vou parar de apresentar, certo? (entrevistadora) Hurum! Eu acredito que a gente, deixa eu parar apre... a... (entrevistadora) Agora vamos tomar o café! Interromper a gravação, pera aí que eu vou ver se a gravação deu certo. (Nome da entrevistada), muito obrigada! (entrevistadora) Um xero, no oi!
PLP2	Explicação da questão 10: Porque assim, a BNCC e a Proposta Curricular da... do Estado da Paraíba, como você já falou e já deve ter se debruçado sobre elas, não veio um currículo estruturado para o ensino bilíngue de surdos, em contrapartida, é... veio essa proposta a parte fora da BNCC. E qual seria a importância de... desses cadernos terem sido incluídos dentro de um documento oficial? Você acha importante, num é? Essa inclusão, de um currículo nesses documentos oficiais mudaria a realidade das escolas públicas e privadas no Brasil no tocante a... ao ensino de surdos? Você acha? (entrevistadora) Sim, de suma importância, né? Primeiro pro surdo, porque ele precisa aprender, né? A libras, precisa aprender a... o português, o nosso português também, então imagina se um documento oficial, me desse esse apoio, tanto pra mim como sou profissional, quanto pra ele que é um aluno, que precisa. É uma necessidade, né? Eles têm capacidade de serem bons profissionais, a gente tem na UFCG professoras Surdas, então ele tem capacidade de ser um grande profissional em todas as áreas, seja na engenharia, seja como professor, assistente social, psicólogo, o surdo, ele tem o seu lugar né? E ele pode conquistar, mas que, que apoio o governo tem dado pra isso acontecer, né? O que, que? Como é? Quais são os métodos os caminhos que ele pode chegar a conquistar os caminhos deles? Eles também são pessoas e sonham como nós, né? ... (corte por falha de conexão) Ôpa! (entrevistadora) Precisam desse apoio, precisam desse documento, precisam desse material pra que eles possam aprender e se desenvolver a cada dia mais. Pronto! Pois fechamos chave de ouro, eu vou parar aqui agradeço muitíssimo a participação na minha pesquisa muito obrigada por se dispor, dispor uns minutinhos do seu tempo, dispor uns minutinhos da... do querer participar da pesquisa tá, quando tiver a defesa, quando eu tiver na defesa, eu mando o...o convitezinho pra você, se você puder assistir, quando a pesquisa tiver no repositório da UFPB, eu também mando o link pra você, ter acesso dela completinho e poder ler, poder se debruçar mais a respeito da...da importância de se ter um currículo de ensino pra surdos que hoje a gente tem o currículo quando eu comecei esse trabalho em 2020 não tinha um currículo, aí 2021 sai esses, essas, esses cadernos, que vem com esse currículo, mas como seria importante se eles vinhessem dentro da BNCC, oficial né? Quantos professores não tem nem o conhecimento que esse material existe, que é um material novo, pra nortear o seu trabalho e dá uma qualidade melhor ao surdo e não se angustiar porque a gente enquanto profissional a gente se angustia, quando a gente é... não tem o conhecimento e recebe um aluno com deficiência ou com surdez dentro da sala de... de aula a gente fica e agora, né? Onde é que eu vou procurar ajuda, né? é... (entrevistadora) Complicado! É verdade! é... (entrevistadora)

	Eu que agradeço, viu pelo convite e fazer parte do seu trabalho e poder compartilhar minha experiência e aprender com você né? É maravilhoso, a gente interagir e compartilhar experiências, porque eu aprendi com você, e você aprendeu um pouquinho comigo também, tá certo! Com certeza! Ei... (entrevistadora) Lhe desejo muito sucesso! Um beijo! Muito, muito obrigada! (entrevistadora) Eu que lhe agradeço, e agradeço demais por você ter escolhido, eu agradeço por você ter escolhido esse tema, você poderia ter escolhido várias coisas pra trabalhar, mas você se preocupou com os surdos e isso é fantástico, viu! Os surdos agradecem! É verdade, um xero! (entrevistadora) E os intérpretes também, eu contei a (nome do esposo da entrevistada), ele ficou super feliz! Tá certo! (entrevistadora)
--	--

Fonte Própria.

Por fim, na unidade de contexto da questão 10, observamos maior presença de unidades de registro temáticas e codificamos da seguinte forma: 1 – Ensino bilíngue para surdos (entrevista PLP2); 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos (entrevistas PLP1/PLP2) 3 – Metodologias de ensino (entrevistas PLP1/PLP2); e das subcategorias: 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores (entrevistas PLP1/PLP2) e 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades (entrevista PLP1).

Realizada a parte de pré-análise e exploração do material, na qual codificamos e classificamos as entrevistas dentro de categorias estabelecidas, de acordo com os trabalhos e conceitos utilizados para fundamentar esta pesquisa, realizaremos agora o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, no qual iremos organizar os trechos das entrevistas de acordo com as categorias, em tabelas, separando a fala de cada professor, para podermos interpretar os resultados.

3.4.2 Tratamento, inferência e interpretação dos resultados das entrevistas, de acordo com as categorias estabelecidas

A primeira categoria (“Ensino bilíngue para surdos”) foi estabelecida, com base em algumas pesquisas que tratam acerca dessa temática, no quadro 1 – Artigos sobre o ensino bilíngue para surdos na BNCC. Abaixo, listamos todas as respostas dos professores PLP1 e PLP2 dentro dessa categoria e iremos agora analisá-las, fazendo inferências e interpretações de acordo com os artigos elencados para essa categoria no Estado da Arte.

Quadro 16 - Transcrições relativas à categoria 1

Categoria 1 – Ensino bilíngue para surdos		
PLP1	1	... é como se ele fosse destinado para escola bilíngue, não a escola... Aí eu, não sei te dizer não! (Quadro 9)
	2	Os filhos de vocês estão dentro da escola, mas eles não estão inclusos, pelo contrário, eles estão isolados, ilhados e muitas vezes atrapalhando! (Quadro 11)
	3	Eu acho, eu acho uma luta, vou usar esse termo, uma luta muito bonita dos surdos deles se identificarem, se reconhecerem, como surdos, deles terem a língua deles né? Como reconhecida, eu acho isso muito massa! Deles dizerem eu sou surdo essa é minha identidade, vou usar esse termo não se... se tá correto? Essa é a minha identidade, eu me vejo assim! Eu tenho essa língua, a minha comunidade usa essa língua! Você pode aprender essa língua! E eu posso aprender essa segunda língua né? ... a escola ela não dispõe de nenhum professor, quer dizer, com exceção dessa professora que chegou, ela não tem nenhum professor da... de... libras, que trabalhe com libras, então assim, mas, como a escola ela é muito receptiva a essas, a esses desafios vamos dizer assim, as práticas lá eu acredito que, se adequaria a essa realidade, do... do... aluno né, é surdo e aí a gente, sim ia buscar formas e meios de aprender, eu acredito que a própria escola ia atrás de um apoio de libras, de libras... Pra fazer essa medicação, eu acho que, o que diferencia a escola é essa vontade de incluir! Consequentemente eles iram buscar meios de o aluno... Já, já, há muitos anos, não foi meu, mas já teve! Ele teve! Na época não existia nem essa história de apoio escolar e conseguiram, a escola conseguiu né um um... Intérprete. Não, não tava... tava aprendendo também! (Quadro 12)
	4	Já por conta do concurso! A gente estudou! Estudou! (Quadro 13)
PLP2	5	Acho que é uma raridade ter uma intérprete de Libras na prefeitura de Campina Grande, em alguma escola... Como é que uma escola tem um surdo, não dá assistência, não se importa, porque eu vi isso, nem teve a condição de dizer professora... A gente tem uma aluna surda na sala de aula, na escola em si né? E apenas iam passando a menina, passando a menina, sem nem dizer assim: bom dia! oi! Senta aqui, vamos estudar! Eu fiquei arrasada, aquilo partiu meu coração! E graças a Deus o pouco que eu tinha de libras eu consegui, me... me comunicar com ela e fiz uma diferença tão grande pra ela e pras amigas dela. Meu marido tem um livro de Libras eu vou trazer alguns sinais pra vocês, aprenderem, a se comunicar e ela sabia Libras, foi o mais interessante, ela sabia Libras. Aí eu fui ensinando as meninas os sinais pra as meninas, se comunicarem com ela... ...Por incrível que pareça tinha o intérprete de Libras, Eu disse: que maravilha eu não acredito! E justamente os intérpretes de Libras é um colega meu que conheço ele desde pequeno. Então tudo ficou mais fácil né? Exatamente! Muita diferença! (Quadro 7)
	6	... ela não sabe libras e fica difícil porque como vai chamar o intérprete de libras se ela não tem conhecimento... Isso! (Quadro 8)
	7	...a falta de professores bilíngues né? Que saibam libras... (Quadro 9)

8	(Nome do esposo da entrevistada) eu sempre peço a ele, como ele já é intérprete de libras, aí sempre eu tô me comunicando: (Nome do esposo da entrevistada) eu preciso de tua ajuda! Aperreio, né? Me ajuda aqui em libras, tem aquele aluno, eu preciso! (Quadro 10)
9	... eu fiquei é... muito triste de saber que ela era surda e não tinha ajuda, mas o pouco de libras que eu aprendi eu fui usando e quando eu chegava em casa eu pedia ajuda a (nome do esposo da entrevistada)... ... Porque já que ela não tinha esse acompanhamento na escola, ficou difícil... (Quadro 11)
10	Isso é! Porque a libras, a libras ela deve ser considerada como uma língua diferenciada né? Não é só gestos de sinais, das mãos ou expressão facial do rosto que você vai fazer pra seu aluno, eu digo isso muito pra eles, vocês sabiam que libras é uma língua é a Língua Brasileira de Sinais, então o aluno que é surdo ele tem que ter, uma ajuda e um auxílio porque ele vai aprender dois idiomas, ele vai aprender libras mas ele precisa aprender o português também, né? porque... e é difícil, não é fácil... Quando a gente começa a estudar um pouquinho de libras a gente vê a dificuldade que é, né? A falta de professores bilíngues que não tem, tem... não tem professores bilíngues... ... Eu quero presencial porque eu vou ter aquele contato com a minha professora que é surda e ela vai me ajudar e eu ajudar a ela... ... é muito importante você ter o contato com o surdo, não só... eu vou fazer um curso e não vou ter contato não, eu preciso, a minha prática com ele, eu também vou aprender muito, como tem uma aqui, que mora aqui perto, da gente, quando eu... a gente se encontra, aí sempre a gente, tem um contatozinho... ... que eu aprendo com ele e ele aprende comigo também, então é muita... é de extrema importância você ter esse contato com o surdo e pra eles faz toda diferença. (Quadro 12)
11	...Eu estudei, eu estudei ela na... numa especialização que eu fiz em 2021, foi e... e eu achei fantástico... ... o decreto da lei 5.626/2015 de intérprete na educação, é... é eu estudei um pouco, e... e vi a diferença que faz, né? De ser um idioma, de ser bilíngue, de... tanto pra eles como pra a gente é de suma importância hoje em dia, não tem coisa mais triste... ... o atraso que o... o nosso país tem né? Como é atrasado o Brasil! Existem, mas na prática, né? Exatamente, exatamente! (Quadro 13)
12	... A libras, precisa aprender a... o português, o nosso português também...(Quadro 15)

Fonte Própria.

Acima, podemos verificar, através dos trechos das respostas elencadas para essa categoria da professora PLP1: na linha 1, a professora, ao ser questionada se é contemplado um currículo de ensino de português para surdos na BNCC e na Proposta Curricular da Paraíba, sua resposta foi: “...é como se ele fosse destinado para escola bilíngue, não a escola...”. Daí, quando questionada se o ensino da BNCC contemplaria o ensino bilíngue de surdo, a docente respondeu: “Aí eu, não sei te dizer não!”. Diante do exposto, podemos concluir:

O maior problema enfrentado pelos surdos é o da comunicação, e, como destaca Vygotsky (1993), a linguagem é a base do pensamento, e é por meio dela que surgem todas as manifestações sociais. As crianças surdas não são expostas à sua língua materna na tenra idade, gerando uma dificuldade de socialização e mesmo dificuldades na aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular também não contempla Libras na Educação Infantil, causando transtorno maior às crianças surdas. O direito de aprendizagem e desenvolvimento elencado para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, não serão desenvolvidos sem a

Libras. A BNCC se estrutura em cinco campos de experiência, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Oralidade e escrita; e
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Encontramos no quarto ponto a total exclusão do surdo, pois trata da oralidade e escrita, simboliza um retrocesso, lembrar de um tempo em que os surdos eram obrigados a oralizar e aprender a língua da maioria ouvinte, sem respeitar a subjetividade e a identidade cultural do surdo. (SILVA, 2018, p. 8, 9).

Dessa forma, quando PLP1 diz: *“Os filhos de vocês estão dentro da escola, mas eles não estão inclusos, pelo contrário, eles estão isolados, ilhados e muitas vezes atrapalhando!”*, reforça o quanto os professores possuem dificuldade em trabalhar de forma geral com PcD e o quanto a falta de aplicabilidade em políticas públicas e formação de professores aumenta ainda mais essa exclusão.

A inclusão é um tema bastante discutido atualmente, fazendo um recorte nesse tema, propomos uma reflexão sobre a inclusão de surdo no ambiente escolar e seu entorno, apresentando a necessidade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo escolar da educação básica, do Ensino Fundamental.

Quando se pensa em inclusão escolar, se pensa em uma modalidade de ensino para todos, ou seja, um processo educativo que deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com deficiência ou não têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, e suas aprendizagens devem ser para a vida. (MACEDO, *et al.* 2020, p. 3).

A inclusão de fato, não apenas dos surdos, mas também de pessoas com deficiência nas mais diversas especificidades, precisa de investimento e aplicabilidade das políticas públicas em vigor. De um lado famílias e PcDs que necessitam de tratamentos que muitas vezes o poder público não cobre, do outro escola e seus profissionais que não recebem formação para trabalhar, planejar aula e adaptar conteúdos e atividades para PcDs.

Na linha 3, a docente PLP1 relata a respeito das questões linguísticas e culturais do povo surdo nos seguintes trechos: *“Eu acho, eu acho uma luta, vou usar esse termo, uma luta muito bonita dos surdos deles se identificarem, se reconhecerem, como surdos, deles terem a língua deles né? Como reconhecida, eu acho isso muito massa! Deles dizerem eu sou surdo essa é minha identidade, vou usar esse termo não se... se tá correto? Essa é a minha identidade, eu me vejo assim! Eu tenho essa língua, a minha comunidade usa essa língua!”*

Você pode aprender essa língua! E eu posso aprender essa segunda língua né?”, identificando, assim, que os surdos possuem uma cultura linguística divergente das dos ouvintes, uma identidade que é formada a partir das interações com uso de sua L1 (Libras).

Ainda na linha 3, quando a entrevistada relata: *“... a escola ela não dispõe de nenhum professor; quer dizer, com exceção dessa professora que chegou, ela não tem nenhum professor da... de... libras, que trabalhe com libras, então assim, mas, como a escola ela é muito receptiva a essas, a esses desafios vamos dizer assim, as práticas lá eu acredito que, se adequaria a essa realidade, do... do... aluno né, é surdo e aí a gente, sim ia buscar formas e meios de aprender, eu acredito que a própria escola ia atrás de um apoio de libras, de libras... Pra fazer essa mediação, eu acho que, o que diferencia a escola é essa vontade de incluir! Consequentemente eles iram buscar meios de o aluno...”*, podemos afirmar que a escola iria buscar meios de incluir o aluno, como o fez quando a professora relata: *“Já, já, há muitos anos, não foi meu, mas já teve! Ele teve! Na época não existia nem essa história de apoio escolar e conseguiram, a escola conseguiu né um um... Intérprete. Não, não tava... tava aprendendo também!”*. O aluno conseguiu apoio pedagógico, porém era um aluno que ainda estava aprendendo sua L1, ou seja, ele não tinha domínio de sua língua materna e precisava de um professor que o auxiliasse nesse processo. Dessa forma, podemos verificar como a assistência linguística oferecida a esse surdo foi insuficiente e insatisfatória. O que na maioria das vezes acontece no Brasil é que o fato de os surdos não dominarem a Libras, por falta de aplicabilidade das políticas públicas, torna o trabalho do intérprete (apoio escolar) insuficiente para essa demanda. Nessa perspectiva,

Como fazer o ensino de LIBRAS ser efetivado no processo pedagógico? A resposta para essa pergunta seria simples: tornar a LIBRAS componente obrigatório do currículo escolar. Os surdos necessitam de novos olhares, da associação escola/família/sociedade, pois, como afirma Salles (2004, p.37), “se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro [...] ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente”.

Desse modo, sejam vistos como um povo de cultura diferente, e não como deficientes, embora hoje sejam vistos assim. Complementa ainda que “a interface e convívio das duas culturas constituem cenário multicultural” (SALLES, *op. cit.*, p.53), visto que há espaço tanto para a Cultura Ouvinte quanto para a Cultura Surda, e as duas se completam e dirigem-se para a formação de cidadãos brasileiros. (MENDONÇA, *et al.* 2018, p. 7- 8).

Na linha 4, nos últimos trechos da entrevista PLP1 para essa categoria, a entrevistada, ao ser questionada a respeito da nova Lei 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 3º, que inclui a

educação bilíngue para pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva que são sinalizantes, desde a educação infantil até o ensino superior, relata: *“Já por conta do concurso! A gente estudou! Estudou!”*. Dessa forma, demonstra um certo conhecimento sobre a importância dessa modalidade de ensino para os surdos, embora não haja investimento em formação continuada de professores para atuação com esse público.

A partir da linha 5, iremos analisar as respostas da PLP2, segunda professora entrevistada, que relata duas situações vivenciadas. Na primeira, ela não sabia que tinha aluna surda e a escola não a informou. Ela se chocou e começou a trabalhar alguns sinais com a turma. Ela relata, também, que não tem conhecimento de intérprete nas escolas da prefeitura e na mesma questão se contradiz. Vejamos os trechos listados: *“Acho que é uma raridade ter uma intérprete de Libras na prefeitura de Campina Grande, em alguma escola... Como é que uma escola tem um surdo, não dá assistência, não se importa, porque eu vi isso, nem teve a condição de dizer professora... A gente tem uma aluna surda na sala de aula, na escola em si né? E apenas iam passando a menina, passando a menina, sem nem dizer assim: bom dia! oi! Senta aqui, vamos estudar! Eu fiquei arrasada, aquilo partiu meu coração! E graças a Deus o pouco que eu tinha de libras eu consegui, me...me comunicar com ela e fiz uma diferença tão grande pra ela e pras amigas dela. Meu marido tem um livro de libras eu vou trazer alguns sinais pra vocês, aprenderem, a se comunicar e ela sabia libras, foi o mais interessante, ela sabia libras. Ai eu fui ensinando as meninas os sinais pra as meninas, se comunicarem com ela... Por incrível que pareça tinha o intérprete de libras, Eu disse: que maravilha eu não acredito! E justamente os intérpretes de libras é um colega meu que conheço ele desde pequeno. Então tudo ficou mais fácil né? Exatamente! Muita diferença!”*. Na segunda situação, também relatada no trecho dessa linha, a docente relatou uma outra situação vivenciada com outro aluno surdo, quando havia a presença do intérprete de Libras e quanto isso facilitou o seu trabalho. Pois,

Os surdos têm na experiência visual um canal ou um sistema representativo pelo qual podem aprender, desenvolver-se e expressar-se através do uso de sua língua natural (LIBRAS). Os surdos que não tiveram contato com a comunidade surda têm dificuldade para formar uma identidade, por não aprenderem a LIBRAS e os valores culturais agregados ao seu uso. A não utilização da LIBRAS pode impactar negativamente na formação da identidade do surdo: O indivíduo possui uma linguagem primitiva com expressões gestuais caseiras e precárias gramaticalmente, as quais nem sempre expressam aquilo que ele deseja relatar. A exclusão, na BNCC, de um currículo multicultural que possua práticas de letramento visual ressalta ainda mais a exclusão escolar. (MENCATO, ÂNGELO, 2021, p. 22, 23).

Ainda sobre os trechos da linha 5 e fazendo referência à linha 6: “... *ela não sabe libras e fica difícil porque como vai chamar o intérprete de libras se ela não tem conhecimento... Isso!*”. Podemos concluir que a professora não compreende as estratégias metodológicas necessárias para direcionar o trabalho com aqueles surdos que não têm o domínio de sua L1, ou seja, é necessário aí um trabalho estruturado, através de um currículo de ensino bem elaborado e de um professor de Libras ou pedagogo bilíngue (a depender da etapa da Educação Básica em que esse aluno esteja), para que o estudante tenha contato com a sua língua e se torne proficiente nela. Isso apenas reforça que:

O ensino de Libras no Brasil ainda não é uma realidade efetiva de fato. Caracteriza-se principalmente por acontecimentos pontuais, uma vez que a lei foi regulamentada em 2005, sendo ainda muito recente. Existem vários projetos de lei que tramitam na Câmara e no Senado propondo a inclusão da Libras como componente curricular/disciplina obrigatório em todas as etapas e modalidades da Educação Básica [...]

Observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contribui com a inclusão do componente Libras no currículo da Educação Básica, uma vez que não apresenta nada em seu texto que faça menção e oriente a construção do currículo escolar que contemple as especificidades do surdo. (MACEDO *et al.* 2020, p. 15, 16).

Na linha 7, PLP2 menciona a respeito: “...*a falta de professores bilíngues, né? Que saibam libras...*”. Já no eixo 8: “(Nome do esposo da entrevistada) *eu sempre peço a ele, como ele já é intérprete de libras, aí sempre eu tô me comunicando: (Nome do esposo da entrevistada) eu preciso de tua ajuda! Aperreio, né? Me ajuda aqui em libras, tem aquele aluno, eu preciso!*”. Na linha 9: “... *eu fiquei é ...muito triste de saber que ela era surda e não tinha ajuda, mas o pouco de libras que eu aprendi eu fui usando e quando eu chegava em casa eu pedia ajuda a (nome do esposo da entrevistada)...* Porque já que ela não tinha esse acompanhamento na escola, ficou difícil...”. Esses trechos da entrevista demonstram que a entrevistada confunde as atribuições dos professores de Libras e dos tradutores e intérpretes de Libras, sendo essas funções totalmente distintas, além de evidenciar algumas causas de a Libras não se tornar efetiva dentro das escolas, quando ela relata a falta de professores, no trecho 7, e quando ela fala sobre o acompanhamento (professor e intérprete de Libras) que sua aluna não teve. Isso evidencia apenas alguns dos

[...] vários fatores que impedem a inclusão dos surdos. O principal fator, entretanto, parece ser a falta de implementação da legislação e a carência de propostas de ensino com tal finalidade. Em decorrência, têm-se falhas na adequação e adaptação do currículo, na capacitação e preparação pedagógica apropriada, falta de conhecimento e informações sobre a Língua e Cultura Surda por parte dos envolvidos nesse

contexto. São todos agentes que interagem na inibição da prática do ensino de Libras como disciplina curricular na Educação Básica. (MENDONÇA *et al.* 2018, p. 12).

Na linha 10 dos trechos elencados para essa categoria da PLP2, podemos listar: *“Isso é! Porque a libras, a libras ela deve ser considerada como uma língua diferenciada né? Não é só gestos de sinais, das mãos ou expressão facial do rosto que você vai fazer pra seu aluno, eu digo isso muito pra eles, vocês sabiam que libras é uma língua é a Língua Brasileira de Sinais, então o aluno que é surdo ele tem que ter, uma ajuda e um auxílio porque ele vai aprender dois idiomas, ele vai aprender libras mas ele precisa aprender o português também, né? porque... e é difícil, não é fácil... Quando a gente começa a estudar um pouquinho de libras a gente vê a dificuldade que é né? A falta de professores bilíngues que não tem, tem...não tem Professores bilíngues...”*. Nessa parte da entrevista, é evidente observarmos que a entrevistada reconhece que a Libras não se trata apenas de sinais ou gestos, mas que possui uma estrutura gramatical, assim como o português, e que o indivíduo surdo precisa aprender a estrutura gramatical de ambas as línguas. Interessante também, nessa parte, é que a entrevistada compara as dificuldades para ela aprender Libras com as dos surdos para aprender o português, o que demonstra a inexistência da barreira atitudinal, que são atitudes que impossibilitam que as PcDs possuam seus direitos assegurados em sociedade.

Nesta outra parte da linha 10, PLP2 fala: *“Eu quero presencial porque eu vou ter aquele contato com a minha professora que é surda e ela vai me ajudar e eu ajudar a ela... é muito importante você ter o contato com o surdo, não só... eu vou fazer um curso e não vou ter contato não, eu preciso, a minha prática com ele, eu também vou aprender muito, como tem uma aqui, que mora aqui perto, da gente, quando eu... a gente se encontra, aí sempre a gente, tem um contatozinho... que eu aprendo com ele e ele aprende comigo também, então é muita... é de extrema importância você ter esse contato com o surdo e pra eles faz toda diferença”*. Aqui ela relata a importância de, ao se aprender Libras, ter práticas conversativas com surdos, pois, tanto para ouvintes quanto para surdos manter essa prática contribui para que aconteça a interação comunicativa entre ambos os grupos que irão se tornar bilíngues. Dessa forma, “[...] definimos bilíngues como aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) nas suas vidas cotidianas (GROSJEAN, 2010). Adotamos, portanto, “uma perspectiva ampla e inclusiva do bilinguismo” (LIMBERGER, BUCHWEITZ, 2019, p. 186).

Com relação à modalidade de ensino bilíngue na LDB, PLP2 relata: *“...Eu estudei, eu estudei ela na... numa especialização que eu fiz em 2021, foi e...e eu achei fantástico... o decreto da lei 5.626/2015 de intérprete na educação, é... é eu estudei um pouco, e... e vi a*

diferença que faz, né? De ser um idioma, de ser bilíngue, de... tanto pra eles como pra a gente é de suma importância hoje em dia, não tem coisa mais triste... o atraso que o...o nosso país tem né? Como é atrasado o Brasil! Existem, mas na prática, né? Exatamente, exatamente!”. Podemos concluir que a professora relata a importância de se ter a modalidade de ensino bilíngue na LDB, porém, ao mesmo tempo, discute como o Brasil é atrasado na aplicabilidade e na efetivação dessas leis, uma luta que há muitos anos as comunidades surdas vêm travando para ter seus direitos linguísticos assegurados.

Por fim, no último trecho destacado para essa categoria, PLP2 diz: “... *A libras, precisa aprender a...o português, o nosso português também...*”. Com relação aos cadernos com uma proposta curricular de ensino de português para surdos, percebe-se que a professora destaca a importância de o surdo aprender Libras e português (ensino bilíngue). Assim,

[...] descritos como bilíngues num contínuo de mais balanceados nas duas línguas até os que apresentam a L1 ou a L2 como línguas mais ou menos fortes. Esse bilíngue apresenta uma diversidade no contínuo que pode ser comparada a diferentes pontos na gama de proficiências possíveis em diferentes níveis do estado bilíngue. Esse modelo pode incluir os falantes e sinalizantes [...] (QUADROS, 2019, p. 219).

Portanto, a modalidade de ensino bilíngue é de grande importância para o povo surdo. Diante de todos os relatos expostos acima, de PLP1 e PLP2, verificamos que as professoras identificam a importância do ensino bilíngue para os surdos, embora aplicar esse ensino exija uma série de investimentos do poder público, sendo o principal a formação de professores capacitados para atuar nessa área, além de um currículo de ensino que propicie ao professor a adequação e adaptação de conteúdos e atividades para atuação nessa nova modalidade de ensino.

A segunda categoria, "Currículo de ensino de português como L2 para surdos", está de acordo com algumas pesquisas que tratam acerca dessa temática, no Quadro 2 – Artigos sobre o ensino de português para surdos. Desse modo, as respostas dos professores PLP1 e PLP2 estão em conformidade com essa categoria, e iremos agora analisá-las fazendo inferências e interpretações de acordo com os artigos elencados no Estado da arte.

Quadro 17 - Transcrições relativas à categoria 2

Categoria 2 – Currículo de ensino de português como L2 para surdos		
PLP1	1	...a BNCC e a Proposta do Município que foi escrita com base na Proposta Curricular do Estado. (Quadro 8)

	2	Não! É, é... Como se fosse separado, a proposta para os surdos... (Quadro 9)
	3	Na LDB... Na LDB, ia LDB, ia pedir ajuda aos universitários... Em documentos oficiais... Eu não sei te dizer com exatidão... Na internet, no Google. (Quadro 10)
	4	Não, não ouvi falar, mas sabendo da existência utilizaria caso fosse necessário! (Quadro 14)
	5	Porque garantiria ao aluno, né? A inclusão de fato! Não, tem muita coisa pra mudar e infelizmente só o documento não é suficiente! (Quadro 15)
PLP2	6	... eu passava os... os conteúdos, né? As avaliações, foi de boa, uma beleza só! (Quadro 7)
	7	... o planejamento, os conteúdos que a gente tem que usar durante aquele bimestre... agente faz um mix de tudo um pouco, pra poder ajudar... (Quadro 8)
	8	Não, eu acredito que não! (Quadro 9)
	9	Não, eu não, não tive contato! Não, tinha não! Com certeza! Então é de suma importância, se você vai trabalhar com um surdo, tem um na sua aula, é claro que eu vou me preocupar, por que não vou? E... e você pegar um material que é moderno, que é atual dar uma olhada, pegar... (Quadro 14)
	10	Sim, de suma importância, né? Primeiro pro surdo, porque ele precisa aprender, né? Precisam desse apoio, precisam desse documento, precisam desse material pra que eles possam aprender e se desenvolver a cada dia mais. (Quadro 15)

Fonte Própria

Iremos agora analisar as respostas de PLP1 na categoria 2 - Currículo de ensino de língua portuguesa para surdo. Iniciaremos pela linha 1, em que a docente relata qual currículo de ensino ela utiliza em seus planejamentos: “...a BNCC e a Proposta do Município que foi escrita com base na Proposta Curricular do Estado”. Nessa perspectiva, podemos concluir que o currículo de ensino que a professora utiliza em seu planejamento não traz uma proposta curricular de ensino de português como L2 para surdos. Dessa maneira, é importante reafirmar:

[...] que o trabalho do professor seja orientado por documentos oficiais que tragam propostas de letramento visual, proporcionando ao docente uma gama de possibilidades que lhe permita reafirmar a formação da identidade do seu aluno surdo, de maneira a expandir sua percepção frente à mensagem transmitida por meio de seu conhecimento de mundo. (SILVA, MENCATO, 2022, p. 192).

Na linha 2, expomos a resposta de PLP1, grifada para a categoria 2, que trata a respeito da proposta curricular do ensino de português para surdos na BNCC: “*Não! É, é...*

Como se fosse separado, a proposta para os surdos...”. Percebemos claramente o desconhecimento da docente em relação à temática e às propostas curriculares ou de metodologias de ensino de português para surdos. Entretanto, a mesma reconhece que a BNCC não contempla um currículo adaptado para esse público. Diante do exposto, podemos concluir que “embora a BNCC não aborde a educação de surdos, esses [...] podem ser adaptados em qualquer sala que tenha alunos com deficiência ou não” (BRITO, 2019, p. 3), desde que ocorram investimentos em formações continuadas que capacitem os professores para esse tipo de adaptação de conteúdos e atividades.

Na linha 3, a entrevistada PLP1 relata em que documento oficial se nortearia para estabelecer os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de português para surdos: *“Na LDB... Na LDB, ia LDB, ia pedir ajuda aos universitários... Em documentos oficiais... Eu não sei te dizer com exatidão... Na internet, no Google”*. Observamos que a professora não saberia onde pesquisar metodologias e atividades de ensino de português como L2 para surdos, o que a faria pesquisar na internet atividades prontas que nem sempre iriam favorecer na aprendizagem desses alunos. Outro fato que chama muito a atenção nesse trecho é ela falar que pesquisaria na LDB, porém apenas a partir de 2021 a LDB inclui a modalidade de ensino bilíngue para surdos, através da Lei 14.191/ 21, que institui que estados e municípios devem implementar essa modalidade para surdos sinalizantes. Além disso, a LDB não indica estratégias metodológicas ou currículo de ensino para essa finalidade. Portanto, apesar de toda legislação vigente que respalda os direitos educacionais, ainda falta muito investimento em formação de qualidade para profissionais atuarem nessa área, e essa é uma luta muito antiga das

comunidade surda e comunidade educativa envolvidas na educação dos surdos [que] vêm desenvolvendo discussões sobre esses temas, procurando definir estratégias de qualificação dos espaços educacionais. Nesse contexto, visualiza-se um aumento significativo de projetos que apontam para a formação dos professores de surdos. (KARNOPP, KLEIN, 2007. p. 64).

No próximo trecho, descrito na linha 4, a entrevistada discorre a respeito dos cadernos de ensino de português para surdos da seguinte maneira: *“Não, não ouvi falar, mas sabendo da existência utilizaria caso fosse necessário!”*. É possível verificar que PLP1 não tinha conhecimento desses cadernos, que

[...] surgem da necessidade de apresentar para a comunidade surda uma proposta curricular de ensino bilíngue, assim como para nortear o trabalho de professores a respeito da educação de surdos no Brasil. Além disso, da necessidade de um currículo estruturado que contemple o ensino bilíngue para surdos, que foi “esquecido” pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, a proposta abrange todas as etapas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tomando como referência a estrutura da base quando descreve as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais e as unidades temáticas das práticas de linguagem: leitura visual e expressão escrita. Também leva em consideração a Política Nacional de Alfabetização (PNA), no Decreto n.º 9.765 (BRASIL, 2019), além de pesquisas realizadas no âmbito do ensino de português como segunda língua para surdos no Brasil. Portanto, esses cadernos têm o objetivo de propor um currículo visual para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos na modalidade escrita, de modo a contemplar todos os níveis de ensino. Isso a partir da compreensão de que a proposta de ensino para surdos deve ocorrer em uma modalidade bilíngue, pois há duas línguas envolvidas nesse processo: uma de mediação, Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser a L1 (língua natural), e outra de instrução, Português escrito, que é a L2 (segunda língua). (SILVA, MENCATO, 2022, p. 187, 188).

Ainda a respeito dos cadernos, no último trecho destacado para essa categoria, PLP1 relata: *“Porque garantiria ao aluno, né? A inclusão de fato! Não, tem muita coisa pra mudar e infelizmente só o documento não é suficiente!”*, ao ser questionada se a inclusão desses cadernos em documentos oficiais, como a BNCC, não seria suficiente para a inclusão do surdo no sistema público de ensino, além de:

[...] outras questões de acessibilidade, como a falta de intérprete em ambientes sociais e escolares, aquisição da Libras como L1 pelo surdo, para que seja possível sua alfabetização na idade correta, falta de recursos metodológicos e metodologias de ensino eficientes, falta de investimento e capacitação de professores para a aquisição da Libras e consequentemente para seu ensino [...] (MENCATO, et al. 2017, p. 4).

A segunda entrevistada, PLP2, na linha 6, fala sobre sua experiência com ensino de português para surdos neste trecho: *“... eu passava os... os conteúdos, né? As avaliações, foi de boa, uma beleza só!”*, em que ela relata sua experiência quando tinha um apoio pedagógico (tradutor/intérprete), pois o aluno surdo já tinha proficiência em sua L1 (Libras). Dessa maneira, “[...] a dominância linguística é um estado fluido, dinâmico e mutável, uma vez que é estabelecida por contingências comunicativas que asseguram maior oportunidade de uso de uma dada língua” (SOUZA, 2019, p. 211).

Na linha 7, a entrevistada PLP2 informa como organiza os objetos de conhecimento e as habilidades para trabalhar com seus alunos, no trecho a seguir: *“... o planejamento, os conteúdos que a gente tem que usar durante aquele bimestre... a gente faz um mix de tudo um pouco, pra poder ajudar...”*. Dessa forma, a professora seleciona os conteúdos a serem

trabalhados na perspectiva curricular da proposta municipal, que é baseada na proposta do estado e na BNCC. Sendo assim, não contempla metodologias adequadas para o ensino de língua portuguesa para surdos, necessitando, para isso, “[...] que essas ações sejam concretizadas e valorizadas. Velhos conceitos e velhas práticas precisam ser repensados, como o caso do ensino de Língua Portuguesa com foco na gramática normativa” (SANTOS *et al.* 2020, p. 4), principalmente no que se refere às produções de língua portuguesa dos alunos surdos, devendo-se levar em consideração as diferenças linguísticas e gramaticais entre a Libras e o português.

De acordo com a entrevistada PLP2, o currículo de ensino de português para surdos não é contemplado na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, como podemos verificar na linha 8: “*Não, eu acredito que não!*”, não sendo, assim, propostas curriculares inclusivas, como se afirmam e como é proposto no artigo 205:

[...] da Constituição supracitada expressa o direito de que todos (inclusive o surdo) têm à educação, que deve ser assegurada pelo Estado e pela família a fim de que o sujeito se desenvolva de forma plena e possa exercer sua cidadania conscientemente. (SILVA, MENCATO, 2022, p. 189).

A respeito dos cadernos “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para Estudantes Surdos” e de sua utilização, podemos destacar as seguintes respostas na entrevista de PLP2: “*Não, eu não, não tive contato! Não, tinha não! Com Certeza! Então é de suma importância, se você vai trabalhar com um surdo, tem um na sua aula, é claro que eu vou me preocupar, por que não vou? E... e você pegar um material que é moderno, que é atual dar uma olhada, pegar...*”. É importante trabalhar com um material que oportunize ao surdo ser protagonista de sua aprendizagem, que perpassa uma marca linguística e cultural, pois “a afirmação ‘sou surdo’ — evidenciada através de marcadores culturais e de um processo de interpelação e convocação a uma identidade surda (subjetivação) — implica também dizer que não sou ouvinte; portanto, sou diferente” (MÜLLER, KARNOPP, 2015, p. 9).

Para finalizar as análises da categoria 2, a docente PLP2 afirma ainda sobre os cadernos com a proposta curricular de ensino de português: “*Sim, de suma importância, né? Primeiro pro surdo, porque ele precisa aprender, né? Precisam desse apoio, precisam desse documento, precisam desse material pra que eles possam aprender e se desenvolver a cada dia mais*”. A professora relata que utilizaria tais cadernos para proporcionar aos alunos surdos a sua aprendizagem em língua portuguesa escrita.

Nesse sentido, “as produções escritas por surdos, que circulam em português escrito, podem ser compreendidas como um rico espaço de autorrepresentação e de marcação da identidade surda [...]” (MÜLLER, KARNOPP, 2015, p. 12) e podem ser um importante material de estudo para outros surdos em idade escolar.

Finalizamos as análises da categoria 2, “Currículo de ensino de português como L2 para surdos”. Por meio das inferências para essa categoria, podemos concluir que PLP1 e PLP2 não possuem conhecimento de currículo, bem como metodologias de ensino de português para surdos, o que dificulta ainda mais a inclusão de alunos surdos na Educação Básica.

A terceira categoria, “Metodologias de ensino para surdos”, e suas subcategorias “Experiência profissional e Formação de professores” e “Adaptação e planejamento de atividades”, foram pensadas e pré-estabelecidas de acordo com o Quadro 3 – “Livros sobre metodologias de ensino para surdos”. Portanto, apresentamos as respostas dos professores PLP1 e PLP2 com essa categoria e iremos agora analisá-las fazendo inferências e interpretações de acordo com os artigos elencados para ela no Estado da arte.

Quadro 18 - Transcrições relativas à categoria 3

Categoria 3 - Metodologias de ensino para surdos		
PLP1	1	Não! Só ele fizesse leitura labial. (Quadro 11)
	2	Não sei, sei não! Vai tentar né na internet! No Google, em algum lugar assim! Na internet ou com amigos que saibam como fazer! (Quadro 13)
	3	...a escola não está preparada, a escola está sendo depósito de crianças com deficiência. (Quadro 15)
PLP2	4	...E o interessante foi a te reação dela, ela imediatamente nas minhas aulas pegava a cadeira, ia pra primeira mesa, perto do meu birô e ficava prestando atenção na minha aula e ficava copiando e eu o pouco que eu sabia eu gesticulava pra ela a explicação, né? (Quadro 7)
	5	... a gente tem...tem crianças especiais, tem autistas, tem com síndrome de down... É na escola, na escola que eu estou agora, eu ouvi falar que chegou um surdo, mas não, não é na minha turma ele parece que está no 8º ou 9º ano, é uma surda uma menina e... o que eu ouvi comentando, é que ela não sabe libras, ela lê os lábios, né? Dos professores e da cuidadora, não tem intérprete de libras também lá, porque também, ela não sabe libras, né? (Quadro 8)
	6	... Esse ano, eu induzi um pouco, porque eu comecei a dar minha aula falando de comunicação, então eu trabalhei com eles como era a comunicação antes da escrita, né? Aí levei uns desenhos, aqueles desenhos antigos, aí depois eu disse: E vocês acham que como... Não tinha o alfabeto como era que o povo ia se comunicar e a gente foi conversando e foi gesticulando, aí eu passando um pouco de libras pra eles né? Aí eles... tem... teve até um aluno que disse: Professora, tenho um irmão que é surdo e eu sei libras. Eu aí que coisa maravilhosa, e a gente ficou interagindo, acho fantástico isso...

	E depois... depois a gente trabalhou o alfabeto, depois eu fui trabalhar alfabeto de outros idiomas pra eles também, né? E... a gente foi trabalhando sobre a comunicação até eu chegar agora na gramática, eu disse... fui mostrando pra eles, a importância de você aprender a se comunicar, de ler, de ver alfabetos em outros idiomas né? Se você quer aprender francês, a importância de você saber o som de saber o alfabeto, japonês do mesmo jeito, que tem vários alfabetos japonês, eu fico desenhando no quadro algumas coisas pra eles, e até uma das minhas alunas que é autista...fui falando do kanji desenhei, você sabia que pra a gente aprender o kanji japonês, cada tracinho desse tem um significado? Então você acha que é importante você saber o alfabeto, saber... é... quando você for aprender o japonês você saber como vem a estrutura da língua e ela falou: Arigatô e Sayonara, professora! ...vou lhe ensinar agora como é oi em Japonês: Moshi Moshi, então ela é, ela é autista mas ela interage muito bem na nossa aula né? E eu fico super feliz quando...quando eles veem essas outras possibilidades de idiomas... (Quadro 10)
7	... Me ajude, com algumas dicas, porque eu tenho uma aluna surda e minha aula de inglês lá o livro era todo em inglês, então veio mais está preocupação... ... quis passar alguma coisa interessante, pra que ela visse que havia possibilidade de aprender um pouco de inglês dentro das condições dela... (Quadro 11)
8	... levar um, um professor de libras pra dar uma palestra e até colocar um curso né, um cursinho pros meninos de lá aprender um pouquinho... ...até escrevi um pouco do projeto pra fazer uma documentação pra direção da escola... (Quadro 12)
9	Inclusive eu fiz me... meu TCC da pós, da pós, eu disse: (Nome do esposo da entrevistada) eu quero fazer sobre libras, Eu fiz sobre aaaaa, o uso das tecnologias... (Quadro 13)
10	...então imagina se um documento oficial, me desse esse apoio, tanto pra mim como sou profissional, quanto pra ele que é um aluno, que precisa. É uma necessidade... ... O que, que? Como é? Quais são os métodos os caminhos que ele pode chegar a conquistar os caminhos... (Quadro 15)

Fonte Própria.

No quadro 18, temos descritas as respostas de PLP1 e PLP2 para a categoria 3 – Metodologias de ensino para surdos. Iniciaremos nossas análises pelas respostas de PLP1 na linha 1, em que, questionada se receberia na instituição que trabalha um estudante surdo na proposta da educação inclusiva, responde: “*Não! Só ele fizesse leitura labial*”, ou seja, se tivesse algum aluno surdo sinalizante, a professora sentiria muitas dificuldades para proporcionar a esse estudante o acesso a conteúdos e atividades. Desse modo, como ficaria a aprendizagem desse aluno se não tivesse adaptação de atividades e metodologias de ensino eficazes para o seu desenvolvimento, caso ainda não fosse proficiente em língua de sinais?

No cenário brasileiro, essa é a grande problemática, pois “[...] a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes e só vai aprender a língua de sinais na escola. Elas chegam à escola sem uma língua com a qual possam se expressar e compreender os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. [...]” (SILVA, SILVA org., 2018, p. 115). Dessa maneira, professores e instituições escolares não sabem como fazer com que esses alunos surdos

desenvolvam e aprendam sua língua materna (Libras) para que, através dela, possam compreender outros conteúdos.

Na linha 2, PLP1 discorre sobre a Lei 14.191/21, que altera a LDB para propor uma nova modalidade de ensino bilíngue, e a respeito de onde pesquisaria metodologias de ensino bilíngue: *“Não sei, sei não! Vai tentar né na internet! No Google, em algum lugar assim! Na internet ou com amigos que saibam como fazer!”*. Portanto, podemos verificar que, em uma situação com algum aluno surdo, a entrevistada teria algumas dificuldades metodológicas. É preciso então repensar essas metodologias para que o ensino de língua portuguesa não tenha

[...] o mesmo objetivo que para estudantes ouvintes. Aqueles também já vivenciam modos de como a escrita se faz presente nas suas realidades sociais e, a partir daí, devem-se possibilitar novas maneiras de se expressar e de ver (ler) o mundo, ampliar habilidades comunicativas de leitura e escrita, compreender a escrita também como fonte de informação e de produção de conhecimentos. Tudo isso mediado pela Libras, língua de instrução, experiência, de leitura e de produção de sentidos e conhecimento acerca do mundo e das diferentes realidades que o constitui. (LIMA, 2015, p. 122).

Mas, para isso, é necessário que ocorra o investimento em metodologias de ensino eficazes e na formação continuada de professores, para que a escola esteja preparada para atuar e promover a inclusão de fato desses surdos. Na linha 3, PLP1 relata o despreparo das escolas para o ensino de surdos, quando fala: *“...a escola não está preparada, a escola está sendo depósito de crianças com deficiência”*. Há muito a ser mudado para que a inclusão dos surdos possa ser de fato efetiva e de qualidade.

[...] Em relação à polêmica discussão acerca da educação dos surdos, configura-se a questão curricular, pois as escolas encontram-se atreladas a uma ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder. Quando se discutem as questões curriculares dentro das instituições educacionais, tanto regulares quanto especiais, nunca estão presentes os atores do cenário da discussão. O grupo de pessoas nunca se faz representar em sua plenitude, ou seja, ele é sempre constituído por indivíduos que primam pelos “padrões normais”: o ouvinte, o letrado, o branco, sem serem convidados o surdo, o índio, o negro. Nesse cenário, tem-se a fabricação de um currículo que reflete uma forma hegemônica de representar essas pessoas, nos espaços escolares e fora deles, criando tensões entre os grupos. No caso da educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. [...] (SILVA, 2001, p. 20, 21).

Não basta apenas garantir legislações que contemplem a efetivação de uma modalidade de ensino. É de suma importância a garantia de um currículo de qualidade, que norteie o trabalho dos professores. Mas também é necessário preparar os docentes para

adaptar conteúdos e atividades para esse público e assegurar a professores e surdos a aprendizagem da Libras com profissionais qualificados. Daí sim poderíamos afirmar que as instituições estariam no caminho para a inclusão desses alunos.

A partir da linha 4, a entrevistada PLP2 relata a respeito de uma experiência de ensino que teve com uma aluna surda: “... *E o interessante foi a te reação dela, ela imediatamente nas minhas aulas pegava a cadeira, ia pra primeira mesa, perto do meu birô e ficava prestando atenção na minha aula e ficava copiando e eu o pouco que eu sabia eu gesticulava pra ela a explicação, né?*”. Isso demonstra o quanto o ensino dos surdos precisa ter a garantia de acessibilidade comunicacional, pois, “[...] sem a língua de sinais, esses anos passam sem a criança internalizar conceitos das coisas e acontecimentos à sua volta, [...] o que levará a um atraso visível na linguagem [...]” (RIBEIRO, SILVA org., 2015, p. 60). Outro fator que agrava ainda mais essa situação é que, “no Brasil, mais de 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes que não usam a língua de sinais”[...] (RIBEIRO, SILVA org., 2015, p. 59), o que faz com que a maioria dos surdos tenha proficiência na Libras tardiamente, na adolescência ou até mesmo na idade adulta.

Na linha 5, podemos verificar, na fala da professora PLP2, um pouco a respeito dessas dificuldades linguísticas dos surdos, no seguinte trecho: “...*a gente tem... tem crianças especiais, tem autistas, tem com síndrome de down... É na escola, na escola que eu estou agora, eu ouvi falar que chegou um surdo, mas não, não é na minha turma ele parece que está no 8º ou 9º ano, é uma surda uma menina e... o que eu ouvi comentando, é que ela não sabe libras, ela lê os lábios, né? Dos professores e da cuidadora, não tem intérprete de libras também lá, porque também, ela não sabe libras, né?*”. Contudo, é necessário levar em consideração que proposta metodológica, embasada em qual filosofia educacional para ensino de surdos, oferece a esses condições favoráveis para o seu desenvolvimento cognitivo e cultural. Podemos então verificar, no trecho acima, que essa aluna surda não teve a oportunidade de conhecer outra filosofia educacional, sendo estimulada pelo oralismo, que,

[...] considera o sujeito surdo como pessoa que tem uma patologia que interfere na aquisição normal da linguagem. Sendo assim, a filosofia oralista tem como fundamento integrar a criança surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral, pois só essa permite que a linguagem possa se desenvolver paulatinamente. Dessa forma, de acordo com essa abordagem, com a utilização de próteses e a estimulação dos resíduos auditivos, a criança surda pode desenvolver seu potencial para a fala e a leitura labial, minimizar sua condição de deficiente e integrar-se à comunidade ouvinte.

De acordo com as ideias acima, é possível transformar o complexo processo de construção de linguagem em uma simples associação de palavras/significados, por meio da identificação dos movimentos da boca. É como se a linguagem pudesse ser

algo transmitido, desconsiderado todo o processo de construção de significação, que se aprimora constantemente, por meio da interação proporcionada por uma língua natural. (MOURA, 2015, p. 22).

Podemos observar, na linha 6, o relato de PLP2 a respeito de algumas práticas metodológicas e diferentes tipos de comunicação e linguagem, no seguinte trecho: “... *Esse ano, eu induzi um pouco, porque eu comecei a dar minha aula falando de comunicação, então eu trabalhei com eles como era a comunicação antes da escrita, né? Aí levei uns desenhos, aqueles desenhos antigos, aí depois eu disse: E vocês acham que como... Não tinha o alfabeto como era que o povo ia se comunicar e a gente foi conversando e foi gesticulando, aí eu passando um pouco de libras pra eles né? Aí eles... tem... teve até um aluno que disse: Professora, tenho um irmão que é surdo e eu sei libras. Eu aí que coisa maravilhosa, e a gente ficou interagindo, acho fantástico isso... E depois... depois a gente trabalhou o alfabeto, depois eu fui trabalhar alfabeto de outros idiomas pra eles também, né? E... a gente foi trabalhando sobre a comunicação até eu chegar agora na gramática, eu disse... fui mostrando pra eles, a importância de você aprender a se comunicar, de ler, de ver alfabetos em outros idiomas né? Se você quer aprender francês, a importância de você saber o som de saber o alfabeto, japonês do mesmo jeito, que tem vários alfabetos japonês, eu fico desenhando no quadro algumas coisas pra eles, e até uma das minhas alunas que é autista...fui falando do kanji desenhei, você sabia que pra a gente aprender o kanji japonês, cada traquinho desse tem um significado? Então você acha que é importante você saber o alfabeto, saber... é... quando você for aprender o japonês você saber como vem a estrutura da língua e ela falou: Arigatô e Sayonara, professora! ...vou lhe ensinar agora como é oi em Japonês: Moshi Moshi, então ela é, ela é autista mas ela interage muito bem na nossa aula né? E eu fico super feliz quando...quando eles veem essas outras possibilidades de idiomas...*”.

É possível verificar no relato acima que a professora valoriza e tem conhecimento da importância das diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes. É possível constatar, também, que, mesmo tendo pouco conhecimento em língua de sinais, ela tenta incluir seus alunos com "deficiência" em suas aulas. Porém, a mesma docente não possui domínio e proficiência em Libras, nem conhecimento de metodologias eficientes para seu ensino, e “[...] o fato de a Libras não ser oferecida como disciplina nem como primeira língua para surdos, tampouco como segunda língua para ouvintes [...]” (LIMA, 2015, p. 123) ressalta ainda mais essas dificuldades educacionais entre docentes e discentes surdos.

Na linha 7 PLP2 reafirma isso, quando relata: “...*Me ajude, com algumas dicas, porque eu tenho uma aluna surda e minha aula de inglês lá o livro era todo em inglês, então veio mais está preocupação... quis passar alguma coisa interessante, pra que ela visse que havia possibilidade de aprender um pouco de inglês dentro das condições dela...*”. Observamos a preocupação da professora em buscar metodologias de ensino de inglês para sua aluna surda, buscando ajuda com seu esposo, que é intérprete de Libras. Todavia, é possível verificar, também, o quanto esse auxílio, por mais que seja alguma ajuda nesse processo, não oferece plenas condições para que a aluna possa desenvolver efetivamente uma aprendizagem de uma L3 (terceira língua na modalidade escrita — inglês).

Portanto, por que a escola para todos está implicada nos discursos “democráticos” das políticas públicas de inclusão para surdos se eles próprios não são escutados na produção conjunta dessas propostas? Que inclusão está subentendida nessas práticas se eles não são incluídos primeiramente nas discussões políticas? (LIMA, 2015, p. 94).

É nítida a preocupação da professora para desenvolver uma prática inclusiva para os seus estudantes. Podemos também observar isso na linha 8, no seguinte trecho da entrevista de PLP2: “...*levar um, um professor de libras pra dar uma palestra e até colocar um curso né, um cursinho prós meninos de lá aprender um pouquinho... até escrevi um pouco do projeto pra fazer uma documentação pra direção da escola...*”. Entretanto, podemos verificar que se trata apenas de uma proposta incipiente e que não teve aplicabilidade na instituição escolar. Nessa perspectiva, observa-se:

[...] que a não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo. O mesmo não ocorre com a aquisição de uma L2. Uma pessoa que chega a um país em que se fale outra língua não corre o risco de ter danos irreversíveis em relação ao mecanismo da linguagem. Apesar de não conhecer a língua do país, ela já possui o domínio de uma língua que lhe garante o funcionamento desse mecanismo. Então, no caso da comunidade surda, a L1 é essencial — as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, do pensamento — e a L2 é necessária — as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte. (QUADROS, 1997, p. 85).

Na linha 9, PLP2 ressalta ainda mais seu desejo em se aperfeiçoar na área de Libras, quando afirma: “*Inclusive eu fiz me... meu TCC da pós, da pós, eu disse: (Nome do esposo da entrevistada) eu quero fazer sobre libras, Eu fiz sobre aaaaa, o uso das tecnologias...*”,

reafirmando, assim, sua busca por formação e pesquisas em metodologias de ensino e tecnologias assistivas para o ensino de surdos.

De acordo com Vygotsky,

[...] não existe uma psicologia específica para casos de deficiência, e sim particularidades que terão de ser investigadas no desenvolvimento educacional desses sujeitos. Nesse aspecto, percebe-se, por meio dos pressupostos vygotskianos, que o professor que trabalha com deficiência deve estar atuando por intermédio da “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, interagindo em um contexto de construções, em que se possam buscar caminhos para uma educação de qualidade. (SILVA, 2001, p. 36).

Por fim, chegamos à última linha (10), para essa categoria, na qual PLP2 fala a respeito da importância dos cadernos “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, no seguinte trecho: “...então imagina se um documento oficial, me desse esse apoio, tanto pra mim como sou profissional, quanto pra ele que é um aluno, que precisa. É uma necessidade... O que, que? Como é? Quais são os métodos os caminhos que ele pode chegar a conquistar os caminhos...”, indicando, assim, a importância de se ter uma proposta curricular em documentos oficiais e o quanto isso acarretaria investimento na formação continuada de professores e principalmente na inclusão escolar e social dos surdos.

A educação inclusiva configura-se, assim, como um fenômeno que mobiliza e intensifica novas práticas educacionais, novas dinâmicas, porque questiona permanentemente o próprio campo educacional, construindo correntes de reflexão. O que se tem como dado objetivo é o direito público à educação de qualquer aluno, independentemente das suas diferenças. (LEBEDEFF *et al.* Org., 2017, p. 74).

Para finalizar as análises acerca da categoria 3 – Metodologias de ensino para surdos, podemos enfatizar que ambas as professoras, PLP1 e PLP2, ou já tiveram ou teriam, se fosse necessário, dificuldade para planejar, pesquisar e desenvolver conteúdos e atividades de ensino de português como L2 (na modalidade escrita) para surdos. Isso devido a uma série de fatores, que o poder público e as instituições escolares não promovem, dentre eles podemos citar: I) Aprendizagem eficiente, com professores qualificados de Libras, pelo surdo, ainda na Educação Infantil; II) Disponibilização de recursos para que, no Ensino Fundamental, a Libras se torne disciplina curricular para surdos e ouvintes; III) Oferta aos docentes de formações continuadas em Libras, assim como sobre currículo e metodologias de ensino

bilíngues para o ensino de surdos; IV) Promoção frequente de oficinas ou minicursos sobre adaptação de atividades e tecnologias de ensino para surdos.

No quadro 19, iremos discorrer de forma mais aprofundada a respeito de uma subcategoria da categoria 3 (Metodologias de ensino para surdos), dada a sua importância para esta pesquisa. Vamos analisar abaixo acerca da temática da subcategoria 3.1 – Experiência profissional e Formação de professores, pensadas e pré-estabelecidas de acordo com o Quadro 3 – Livros sobre metodologias de ensino para surdos, do Estado da arte deste trabalho.

Quadro 19 - Transcrições relativas à subcategoria 3.1

Subcategoria 3.1- Experiência profissional e Formação de professores		
PLP1	1	...Letras ...Pós-graduanda em Linguística aplicada ao ensino da escrita e da leitura. (Quadro 6)
	2	... tem 7 anos... experiência em programas sociais... ong 2 anos e meio... 10 anos viu. ... anterior a isso teve (nome de uma cidade paraibana) ... Nunca! Já tive contato com surdo, mas não na condição de aluno. (Quadro 7)
	3	...Tá todo mundo aprendendo, a gente tá aprendendo e eles consequentemente tão aprendendo e os próprios alunos, estão aprendendo com a questão da inclusão, então seria uma experiência, acredito que uma experiência nova pra mim enquanto professora e pra os alunos né? Também, todo mundo e consequentemente pro próprio surdo, né? Seria uma gama de experiência, fácil não é, tudo que a gente precisa aprender não é fácil né? É um processo difícil mas seria difícil para todos os envolvidos. Como é, como é difícil... ...mas eles precisam entender, que pra a gente também não é fácil né? A gente também precisa de tempo pra aprender. A gente precisa... O governo jogou, deu a eles esse direito, mas não deu a gente condições, nem deu, nem dá condições para trabalhar com essas diferenças em sala de aula, a gente não tem uma formação efetiva, dizer que a gente tem é mentira, é mentira! Aí nem um pai, nenhuma mãe quer saber disso, quer saber do cumprimento do direito dos professores do direito, em relação aos filhos deles, mas não quer saber se a gente está preparado e quem é que prepara a gente... Aí o pedagogo, o pedagogo, ele sabe alfabetizar o professor de português, ele é professor de português ele sabe o que é alfabetização, ele sabe o que é letramento, mas ele não tem as mesmas práticas da pedagogia aí ninguém quer entender isso, sabe e aí a gente fica no meio da briga levando o pau nas costas... qual o investimento que o governo faz na educação inclusiva? É inclusiva de mentira! Eu digo a todo mundo, é uma inclusão de mentira! Eu levanto essa bandeira e eu brigo, é de mentira, minha gente! (Quadro 11)
	4	...professora que chegou recentemente que ela é, ela, de português, ela é, ela conhece as libras, ela também, por conta de uma aluna ela aprendeu por conta de uma aluna... (Quadro 12)
	5	E prepararia o professor, né? É preciso investimento em formação! Preparar o profissional, não vou falar do professor, mas é necessário preparar o profissional de educação pra lidar com além do, além do surdo as outras deficiências, que infelizmente não nos preparam para isso... (Quadro 15)
PLP2	6	... Letras... Metodologia de língua portuguesa... Literatura... Língua portuguesa. (Quadro 6)

7	... desde 2013, mas eu ensino desde 2000... Em escolas particulares, de 2013 pra cá eu to na pública, como contratada da prefeitura de Campina Grande. ... uma experiência... na Escola (nome da escola) de (nome do local de localização da escola) em 2014... tinha uma aluna surda (nome da aluna surda) o nome dela e a gente, ninguém tinha me dito que ela era surda. ... quando eu comecei a dar aula eu observava que ela era muito dispersa e... e fazia um gesto de muito sorriso pras amigas dela, de brincadeira e rir. ... Ela é surda professora. (nome da aluna surda) é surda! Ela já estava no... 9º ano. ... eu tinha feito curso básico de libras no (nome da escola que fez o curso de libras) e às vezes eu encontro um surdo que tem aqui perto de casa e a gente conversa um pouquinho... ... não tô lembrada o nome da escola aqui na (nome de bairro da cidade). É o (sigla da escola), o (sigla da escola)... (nome de uma escola), se não me engano (nome de uma escola), (sigla e nome da escola) na (nome de bairro da cidade). ... tinha 2 surdos... (Quadro 7)
8	... eu sei um pouco porque eu tive interesse há muitos, muitos, muitos anos... ... foi 2012- 2012/ 2013 que eu fiz o curso básico de libras e assim, quando (nome do esposo da entrevistada) foi se aperfeiçoando eu peguei umas aulinhas com ele aqui. (Nome do esposo da entrevistada) faz uma lista aí de sinais importantes e me dá, aí eu fico estudando um pouquinho né? É... mas como não tem essa formação, até que a prefeitura de Campina Grande ela colocou libras, pra os professores que tivessem interessados, mas olha só a noite... Aí você trabalha o dia todo! Fica tão complicado né? Agora se ela tira.. tivesse assim, tirasse um dia na semana, um horário, pronto! durante a sua aula você tira aqui, o professor de libras vai na escola e durante uma hora você tem aquele curso... Então ia ser... eu acho que seria uma, uma boa opção, mas a gente já trabalha manhã e tarde já tá cansado, tem família, tem filho, tem casa, tem tudo né? E você ainda de noite, pronto! A semana passada eles colocaram uma formação de 6 da noite às 9 e meia, gente pelo amor de Deus! É muito cansativo, pra gente que também estuda, faz curso da universidade, a gente, a gente fica entre a cruz e a espada, não sabe se assiste aula, não sabe se faz o curso de formação. E o curso de formação é importante... Aí pouquíssimas pessoas que eu conheço, ainda assistiram um pouco das aulas, mas desistiram justamente pelo cansaço de você, ter que sair de casa num horário que você, era sua folga... (Quadro 9)
9	... a gente não é formado pra isso, infelizmente é... você trabalha numa instituição que não lhe oferece, né? De uma maneira que você... não dá, não dá pra você conciliar... ... eu faço economia vamos tirar por aqui, eu faço economia agora, eu fiz letras, letras a gente não viu nada de libras, no meu tempo que eu fiz, mas agora tem libras. ... fazendo economia enquanto estava presencial eu me escrevi em libras, aí começamos libras com uma professora ótima... Economia, isso, é na UFCG. (Quadro 12)
10	...Eu não sei muito, mas eu tento ajudar também... (Quadro 13)
11	Trabalhando daquele mesmo sem inovar, né? Sem se modernizar, sem estudar, sem procurar saber as coisas da atualização, as coisas que precisa pra sua sala de aula, do seu aluno, a necessidade do seu aluno. (Quadro 14)
12	...que apoio o governo tem dado pra isso acontecer... ...que apoio o governo tem dado pra isso acontecer... ...pelo convite e fazer parte do seu trabalho e poder compartilhar minha experiência e aprender com você né? É maravilhoso, a gente interagir e compartilhar experiências, porque eu aprendi com você, e você aprendeu um pouquinho comigo também... (Quadro 15)

Fonte Própria.

Diante dos trechos elencados acima, iremos fazer inferências interpretando os dados de PLP1 e PLP2. Iniciaremos pela linha 1, em que PLP1 relata: “...*Letras...Pós-graduanda em Linguística aplicada ao ensino da escrita e da leitura*”. Podemos concluir que, apesar de uma formação numa área específica para o ensino de português, a docente não possui uma formação específica para o ensino de português para surdos, numa perspectiva de segunda língua. Desse modo,

A discussão sobre a leitura e a escrita na educação de surdos nos suscita algumas perguntas simples, as quais, porém, fazem muita diferença no dia a dia da escola e na aprendizagem da escrita: escrever sobre o quê? Para quê?

Ao pararmos para pensar sobre essas indagações, podemos avaliar nossa própria prática como professores e professoras de alunos e alunas surdas: A escrita tem sido realizada como algo genérico, sem sentido, apenas como tarefa, mais uma atividade da sala de aula? Uma escrita distante do que se vive, do que suscita a curiosidade, o desejo, a vontade de saber? E para que se escreve? Para atingir a nota? Para mostrar que sabe? Para cumprir o dever? Para realizar o papel de aluno? Para memorizar como se escreve? Para copiar? Para repetir? (RIBEIRO, SILVA org., 2015, p. 97, 98).

A garantia de ensino dentro de uma proposta que realmente fomente uma educação inclusiva para surdos está intimamente relacionada à formação de professores para esse ensino na Educação Básica. Portanto,

[...] faz-se imprescindível, no caso dos surdos, reconhecer sua língua genuína, a de sinais, como primeira língua — língua de sonhos, pensamentos, expressão, instrução! Não se trata apenas de uma língua para aprender, porém de uma língua que marca a identidade, o eu no mundo. A primeira marca de cultura surda é sua língua; é com ela que pensa, partilha com os seus pares e dá sentido ao mundo. Dessa maneira, do nosso ponto de vista, torna-se condição primeira a aprendizagem da Libras para, posteriormente, o aprendizado da Língua Portuguesa. Esta não pode estar à frente da língua de sinais, uma vez que a própria aprendizagem de uma segunda língua, no caso o Português escrito, para os surdos brasileiros, demanda uma primeira língua que possa com ela ser comparada, contraposta... (RIBEIRO, SILVA org., 2015, p. 97).

Na linha 2, PLP1 ainda relata e reforça sua experiência profissional: “... *tem 7 anos... experiência em programas sociais... ong 2 anos e meio... 10 anos viu ... anterior a isso teve (nome de uma cidade paraibana)... Nunca! Já tive contato com surdo, mas não na condição de aluno*”. Nesse relato, podemos também verificar que a professora não teve experiências de ensino com alunos surdos.

Na linha 3, PLP1 discorre sobre a sua inexperience na educação de surdos no seguinte trecho: “...*Tá todo mundo aprendendo, a gente tá aprendendo e eles consequentemente tão aprendendo e os próprios alunos, estão aprendendo com a questão da inclusão, então seria*

uma experiência, acredito que uma experiência nova pra mim enquanto professora e pra os alunos né? Também, todo mundo e consequentemente pro próprio surdo, né? Seria uma gama de experiência, fácil não é, tudo que a gente precisa aprender não é fácil né? É um processo difícil mas seria difícil para todos os envolvidos. Como é, como é difícil...”. É importante, assim, destacar:

Os *déficits* linguísticos apresentados por grande parte dos surdos de famílias ouvintes podem ser atribuídos ao meio em que vivem. Conforme as ideias de Vygotsky, a mediação social, linguística e cultural permite aos indivíduos se constituírem pela função planejadora da linguagem, ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que serão construídas pela criança no interior das relações sociais, históricas e culturais. Assim, ao participar de forma ativa nos processos de negociação de significados presentes nas interações, a criança tem a possibilidade de construir operações abstratas, que se tornam cada vez mais complexas pela interferência da mediação dos signos linguísticos. Os surdos, alijados de experiências socioculturais que utilizam uma língua visual, sofrem uma situação de exclusão linguística e cultural, que produz dificuldades em seu desenvolvimento global. (MOURA, 2015, p. 37, 38).

Mas também podemos verificar, ainda, parte deste trecho da linha 3 de PLP1: “...*mas eles precisam entender, que pra a gente também não é fácil né? A gente também precisa de tempo pra aprender. A gente precisa... O governo jogou, deu a eles esse direito, mas não deu a gente condições, nem deu, nem dá condições para trabalhar com essas diferenças em sala de aula, a gente não tem uma formação efetiva, dizer que a gente tem é mentira, é mentira! Ai nem um pai, nenhuma mãe quer saber disso, quer saber do cumprimento do direito dos professores do direito, em relação aos filhos deles, mas não quer saber se a gente está preparado e quem é que prepara a gente... Ai o pedagogo, o pedagogo, ele sabe alfabetizar o professor de português, ele é professor de português ele sabe o que é alfabetização, ele sabe o que é letramento, mas ele não tem as mesmas práticas da pedagogia aí ninguém quer entender isso, sabe e aí a gente fica no meio da briga levando o pau nas costas... qual o investimento que o governo faz na educação inclusiva? É inclusiva de mentira! Eu digo a todo mundo, é uma inclusão de mentira! Eu levanto essa bandeira e eu brigo, é de mentira, minha gente!”.* É imprescindível destacar que de um lado temos a exclusão linguística dos surdos e, na outra ponta, temos a exclusão de condições favoráveis de trabalho e formação de professores, com relação à inclusão escolar, como podemos verificar no relato em destaque. Portanto,

Não há manual de instruções e receitas de como ensinar os surdos e incluí-los, até porque a inclusão requer mudanças não só nas práticas escolares, mas também nos

modos de compreender e conceber o outro, que, na educação, é fortemente marcado como “o diferente” devido às suas condições e “necessidades educacionais especiais” apresentadas. Como Veiga-Neto ressalta, *a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos “nós” e quem são os “outros”[...]* (LIMA, 2015, p. 105).

Na linha 4, PLP1 menciona uma única professora da instituição que conhece língua de sinais (mesmo que de forma bem “superficial”), por causa de experiências de ensino com uma aluna surda, no seguinte recorte: “...*professora que chegou recentemente que ela é, ela, de português, ela é, ela conhece as libras, ela também, por conta de uma aluna ela aprendeu por conta de uma aluna ...*”. Isso

tem constituído uma preocupação para educadores e professores, a adoção de metodologias que possam assegurar um desenvolvimento integral dos alunos surdos, proporcionando-lhes alcançar boas competências linguísticas, quer no nível da comunicação gestual, quer no nível do português escrito. (LEBEDEFF *et al.* org., 2017, p. 68).

No último recorte de PLP1 para essa subcategoria, a docente torna a “denunciar” a carência na formação de professores com a educação inclusiva de forma mais abrangente. Observe o trecho: “*E prepararia o professor, né? É preciso investimento em formação! Preparar o profissional, não vou falar do professor, mas é necessário preparar o profissional de educação pra lidar com além do, além do surdo as outras deficiências, que infelizmente não nós preparam para isso...*”. Durante anos, a educação afirma-se inclusiva e disposta a trabalhar e “aceitar” as diferenças. Contudo, na prática, o que podemos verificar é o quanto a formação docente para trabalhar com essas diferenças educacionais no âmbito escolar se tornam literalmente “deficientes” e reforçam ainda mais estereótipos. Além disso, “sabemos que a dimensão dessa ‘culpa’ de não qualidade educacional é muito maior do que podemos imaginar e envolve diversos fatores culturais, sociais, históricos, políticos” (LIMA, 2015. p. 26).

A partir de agora, iremos analisar os recortes para essa subcategoria de PLP2, no relato da linha 6, a seguir: “... *Letras... Metodologia de língua portuguesa... Literatura... Língua portuguesa*”. Podemos observar que PLP2, assim como PLP1, não possui formação específica para o ensino de português como segunda língua para surdos. Nesse sentido, “[...] um dos maiores problemas da educação dos surdos é como é concebida a linguagem pelos professores e como são apresentadas as atividades de leitura e escrita [...]” (SILVA, 2001, p. 45), e isso está intimamente relacionado à formação docente.

Na linha 7, PLP2 relata ainda sobre sua experiência como docente, nos seguintes recortes: “... desde 2013, mas eu ensino desde 2000... Em escolas particulares, de 2013 pra cá eu to na pública, como contratada da prefeitura de Campina Grande... uma experiência... na Escola (nome da escola) de (nome do local de localização da escola) em 2014... tinha uma aluna surda (nome da aluna surda) o nome dela e a gente, ninguém tinha me dito que ela era surda. ... quando eu comecei a dar aula eu observava que ela era muito dispersa e... e fazia um gesto de muito sorriso pras amigas dela, de brincadeira e rir... Ela é surda professora. (nome da aluna surda) é surda! Ela já estava no... 9º ano... eu tinha feito curso básico de libras no (nome da escola que fez o curso de libras) e às vezes eu encontro um surdo que tem aqui perto de casa e a gente conversa um pouquinho... não tô lembrada o nome da escola aqui na (nome de bairro da cidade). É o (sigla da escola), o (sigla da escola) ... (nome de uma escola), se não me engano (nome de uma escola), (sigla e nome da escola) na (nome de bairro da cidade)... tinha 2 surdos...”. Identificamos, em partes desse relato, a exclusão da aluna surda e o descaso da instituição escolar, que deixa a critério da professora a descoberta da surdez da discente. Percebemos também o total “abandono” tanto da surda, que teve seus direitos linguísticos violados, como da docente, que foi amplamente desrespeitada quando não recebeu nenhum tipo de informação e formação no que se trata de ensino para surdos, tendo que dispor do pouco que conhece a respeito da Libras para ao menos tentar incluir essa aluna em suas aulas. Nesse contexto,

[...] é impossível discutir sobre diferentes sistemas educacionais em que o professor não se comunica com o seu aluno. De fato, é muito complicado pensar em educação de surdos sem sequer ter como prioridade o domínio da língua de sinais. Estende-se essa dificuldade a todos os profissionais que atuam diretamente na área da surdez. (QUADROS, 1997, p. 33).

Na linha 8, PLP2 comenta a respeito do seu processo formativo e de uma formação para professores em Libras promovida pela prefeitura municipal: “... eu sei um pouco porque eu tive interesse há muitos, muitos, muitos anos... foi 2012- 2012/ 2013 que eu fiz o curso básico de libras e assim, quando (nome do esposo da entrevistada) foi se aperfeiçoando eu peguei umas aulinhas com ele aqui. (Nome do esposo da entrevistada) faz uma lista aí de sinais importantes e me dá, aí eu fico estudando um pouquinho né? É... mas como não tem essa formação, até que a prefeitura de Campina Grande ela colocou libras, pra os professores que tivessem interessados, mas olha só a noite... Aí você trabalha o dia todo!

Fica tão complicado né? Agora se ela tira... tivesse assim, tirasse um dia na semana, um horário, pronto! durante a sua aula você tira aqui, o professor de libras vai na escola e durante uma hora você tem aquele curso... Então ia ser... eu acho que seria uma, uma boa opção, mas a gente já trabalha manhã e tarde já tá cansado, tem família, tem filho, tem casa, tem tudo né? E você ainda de noite, pronto! A semana passada eles colocaram uma formação de 6 da noite às 9 e meia, gente pelo amor de Deus! É muito cansativo, pra gente que também estuda, faz curso da universidade, a gente, a gente fica entre a cruz e a espada, não sabe se assiste aula, não sabe se faz o curso de formação. E o curso de formação é importante... Ai pouquíssimas pessoas que eu conheço, ainda assistiram um pouco das aulas mas desistiram justamente pelo cansaço de você, ter que sair de casa num horário que você, era sua folga...". Percebemos nesse recorte que PLP2 identifica como ineficaz e um tanto quanto paliativa essa tentativa de formação em Libras promovida pela Secretaria de Educação de Campina Grande. Constatamos também o quanto a entrevistada reconhece a importância das formações continuadas e o quanto essas precisam ter suas cargas horárias repensadas para que verdadeiramente não ocorra evasão dos docentes.

Sendo assim, a formação continuada de professores deve considerar "[...] para além de questões linguísticas e metodológicas, uma postura política de comprometimento com a educação de sujeitos surdos, de modo a não subordiná-los novamente ao ouvintismo (audismo)" (LIMA, 2015, p. 128, 129).

Na linha 9, a docente PLP2 continua relatando suas experiências na disciplina de Libras numa das suas graduações. Vejamos os trechos: *"... a gente não é formado pra isso, infelizmente é... você trabalha numa instituição que não lhe oferece, né? De uma maneira que você... não dá, não dá pra você conciliar... eu faço economia vamos tirar por aqui, eu faço economia agora, eu fiz letras, letras a gente não viu nada de libras, no meu tempo que eu fiz, mas agora tem libras... fazendo economia enquanto estava presencial eu me escrevi em libras, aí começamos libras com uma professora ótima... Economia, isso, é na UFCG".* Na linha 10, PLP2 continua: *"...Eu não sei muito, mas eu tento ajudar também..."*. Dessa forma, é necessário "[...] entender [que] a educação dos surdos por intermédio de um viés logocêntrico provoca uma rede de lutas e de conflitos nos contextos social e educacional e um afastamento curricular relacionado a técnicas e metodologias, por conta [...] de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade" (SILVA, 2001, p. 21).

Isso é mencionado na linha 11, quando PLP2 complementa: *"Trabalhando daquele mesmo sem inovar, né? Sem se modernizar, sem estudar, sem procurar saber as coisas da*

atualização, as coisas que precisa pra sua sala de aula, do seu aluno, a necessidade do seu aluno”. E quando relata, na linha 12: “...*que apoio o governo tem dado pra isso acontecer... que apoio o governo tem dado pra isso acontecer...*”, denunciando, assim, as questões relativas à quebra de barreiras atitudinais de alguns professores e principalmente à falta de investimento do poder público na educação de surdos.

Para concluir as análises acerca dessa subcategoria, ainda na linha 12, PLP2 relata: “...*pelo convite e fazer parte do seu trabalho e poder compartilhar minha experiência e aprender com você né? É maravilhoso, a gente interagir e compartilhar experiências, porque eu aprendi com você, e você aprendeu um pouquinho comigo também...*”. Portanto, é possível verificar que, nos recortes acima elencados, PLP1 e PLP2 reconhecem que a formação de professores está intimamente ligada aos entraves nas questões educacionais para surdos na Educação Básica e denunciam firmemente a falta de investimentos governamentais e a inaplicabilidade de políticas públicas.

No quadro 20, iremos interpretar os recortes das entrevistas de PLP1 e PLP2 na subcategoria 3.2 – Adaptação e planejamento de atividades. Como citado em alguns trechos de entrevistas acima, podemos verificar o quanto a adaptação e o planejamento de atividades para PcDs é uma questão de grande problemática dentro da Educação Básica. Desse modo, iremos agora discorrer acerca dessa temática fazendo inferências de acordo com o Quadro 3 - Livros sobre metodologias de ensino para surdos, do Estado da arte deste trabalho.

Quadro 20 - Transcrições relativas à subcategoria 3.2

Subcategoria 3.2 - Adaptação e planejamento de atividades		
PLP1	1	... há porque meu filho precisa de atividade adaptada e é um direito dele! olha vocês precisam também entender que a universidade não preparou a gente pra essa realidade, e que a docência também não preparou a gente pra essa realidade. A gente tá aprendendo na prática, todos os dias e apanhando e que às vezes, um aluno por exemplo que é autista, ele tem o mesmo Cid do outro que é autista mas especificidades são totalmente diferentes. ... porque tem que adaptar, mas eu tenho que adaptar como? Fingindo que eu estou adaptando uma atividade pra o aluno... (Quadro 11)
	2	... as atividades dele foram mediadas e ele escrevia e... (Quadro 12)
	3	É... e faria com que o professor o docente entendesse da necessidade dessa inclusão desse público específico. (Quadro 13)
PLP2	4	E os professores estavam dizendo a dificuldade que está, de trabalhar com ela, ela não sabe português, ela não escuta e ela não sabe libras. E como... Eles tão assim, tentando achar uma metodologia, um jeito de tentar ajudá-la... Fica difícil também trabalhar com ela, mas aí essa semana eles estavam comentando que ela faz a leitura labial perfeita e compreende, aí eles já tavam assim mas, é... como é que eu posso

	dizer... com a facilidade de dar aula pra ela porque ela já tava conseguindo, né? Interagir com eles, isso interagir com eles... (Quadro 8)
5	Eu passava alguma coisa nas disciplinas, de uma forma bem simples e clara que ela pudesse pelo menos compreender, né? E assim é... e pedir pra ela copiar no caderno o conteúdo do quadro é... explicar pra que ela entendesse de uma forma bem simples, bem básica mesmo, já diferente dos demais... ...E busquei alguns recursos. (Quadro 11)
6	...nós temos que adaptar as atividades para eles, mas não nos deram formação pra isso. Então, eu tenho pesquisado na internet né? Eu pesquiso na internet, atividades para autistas, atividades para a criança de baixa visão, que tem um lá, uma menina que é autista e tem baixa visão também e aí eu adapto graças a Deus que, as mães têm dado um retorno e disseram que tem gostado das minhas atividades, porque eu boto o meu conteúdo que eu tô trabalhando, dentro daquela atividade, eu não vou fazer, uma atividade paralela, só pra encher linguiça! Eu tenho, tenho, trabalhado: substantivos, adjetivos, a comunicação verbal e não verbal, então dentro das atividades deles eu tenho colocado esses conteúdos de uma maneira bem simples e com, adequando às necessidades de cada um né? De acordo com o diagnóstico, que a gente tem de cada um... ... o que é que eu posso adequar dentro da minha aula esse material... ...você precisa ter esse trabalhar... ...Imagina o professor... tem...e tem que eu conheço, que tem preguiça, pronto eu tava comentando com a outra escola lá no (nome de uma das escolas que trabalha) nós é que fazemos as atividades adequadas pro aluno especial, aí sabe qual foi a reação deles, os efetivos lá na outra escola: Jamais, minha filha eu ia fazer isso! primeiro... Primeiro, que eu não recebi informação pra fazer essas coisas, não recebo extra pra fazer isso! ...mas eu não posso pegar meu aluno que é especial e deixar ele pra lá, só com a cuidadora na sala, se eu quem tenho o domínio do conteúdo, eu preciso adequar, adequar, a cuidadora faz pedagogia, ela não sabe tudo de português, então como que ela vai adequar aquela atividade que eu tô trabalhando aquela parte da gramática pra a criança que ela tá ali fazendo, não me custa nada, é trabalhoso? É! Mas eu faço! Faço com amor e carinho, e graças a Deus, tenho... tenho é visto, que tem dado certo... (Quadro 14)

Fonte Própria.

Iniciaremos as inferências acerca dessa subcategoria. PLP1, na primeira linha, relata: “... há porque meu filho precisa de atividade adaptada e é um direito dele! olha vocês precisam também entender que a universidade não preparou a gente pra essa realidade, e que a docência também não preparou a gente pra essa realidade. A gente tá aprendendo na prática, todos os dias e apanhando e que às vezes, um aluno por exemplo que é autista, ele tem o mesmo Cid do outro que é autista, mas especificidades são totalmente diferentes... porque tem que adaptar, mas eu tenho que adaptar como? Fingindo que eu estou adaptando uma atividade pra o aluno...”. Essa é a grande dificuldade de muitos professores no planejamento e nas adaptações de atividades, não apenas com relação à educação de surdos, mas de forma abrangente para PcDs. Como a docente mesmo afirma, nem a universidade nem as práticas pedagógicas docentes preparam e dão subsídios para que esse professor possa desempenhar sua prática pedagógica e incluir de fato surdos, autistas, cegos, entre outros. Outro fator que chamou bastante atenção nesse trecho é quando a professora reconhece,

dando exemplo do autista, que, mesmo quando um autista tem o mesmo CID que outro, as especificidades educacionais dele são totalmente divergentes porque são seres humanos diferentes com vivências sociais e habilidades e dificuldades diferentes, demonstrando, assim, que “as realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais [...]” (QUADROS, 1997, p. 29).

Na linha 2, PLP1 menciona um caso escolar em que o ensino para o surdo foi mediado por um intérprete. Veja o recorte: “... *as atividades dele foram mediadas e ele escrevia e...*”. Logo, quando o surdo já tem domínio de sua L1, o “[...] ensino de língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas” (QUADROS, 1997, p. 29). Essas são mediadas através das interações linguísticas da Libras.

Para finalizar os relatos de PLP1, podemos observar na linha 3 o seguinte recorte: “*É... e faria com que o professor o docente entendesse da necessidade dessa inclusão desse público específico*”, a respeito da importância de os cadernos com o currículo de ensino de português estarem em um documento oficial como a BNCC. Afirma-se, assim, que

[...] o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso, nesse contexto, assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p. 21).

Iniciaremos agora os trechos dos relatos de PLP2 para essa subcategoria, na linha 4, no seguinte recorte: “*E os professores estavam dizendo a dificuldade que está, de trabalhar com ela, ela não sabe português, ela não escuta e ela não sabe libras. E como... Eles tão assim, tentando achar uma metodologia, um jeito de tentar ajudá-la... Fica difícil também trabalhar com ela, mas aí essa semana eles estavam comentando que ela faz a leitura labial perfeita e compreende, aí eles já tavam assim, mas, é... como é que eu posso dizer... com a facilidade de dar aula pra ela porque ela já tava conseguindo, né? Interagir com eles, isso interagir com eles...*”. Nessa outra situação relatada por PLP2, podemos verificar o quanto o modelo filosófico oralista ainda está tão presente na educação de surdos na contemporaneidade e o quanto

[...] esses receberam um atendimento clínico, que tentou curar o que se compreendia como sendo a sua patologia, ou seja, a não aquisição da fala em situações de intercâmbio social, assim como ocorre com as crianças ouvintes. O mais agravante

nesse contexto é que a grande maioria, mesmo depois de muito repetir os exercícios fonoarticulatórios, continua a apresentar o que se compreende como problemas linguísticos. Os esforços são centrados na aquisição da fala porque a fala é, para a comunidade ouvinte, parte inerente de sua identidade. (MOURA, 2015, p. 23).

Nesse sentido, podemos verificar que “a falta de clareza de não ter uma política bilíngue no trabalho pedagógico acaba por negligenciar o papel central da língua(gem) em relação ao conhecimento e a subjetividade da criança” (SILVA, 2001, p. 21).

A docente PLP2 fala, na linha 5, sobre as dificuldades para o ensino bilíngue, reforçando ainda mais a falta de investimento e a inaplicabilidade das políticas públicas no amparo ao professor e ao docente: *“Eu passava alguma coisa nas disciplinas, de uma forma bem simples e clara que ela pudesse pelo menos compreender, né? E assim é... e pedir pra ela copiar no caderno o conteúdo do quadro é... explicar pra que ela entendesse de uma forma bem simples, bem básica mesmo, já diferente dos demais... E busquei alguns recursos”*. A professora relata que passava os conteúdos de forma bem básica, diferentemente da educação dos ouvintes. Portanto, “a desconsideração por parte da instituição escolar quanto à questão linguística desses alunos provém de um ‘ensino’ que privilegia a língua majoritária, mediante saberes e poderes instaurados nas representações e significações dos ouvintes, sobre a surdez e os surdos” (SILVA, 2001, p. 22).

No último recorte para essa categoria, PLP2, na linha 6, afirma: *“...nós temos que adaptar as atividades para eles, mas não nós deram formação pra isso. Então, eu tenho pesquisado na internet né? Eu pesquiso na internet, atividades para autistas, atividades para a criança de baixa visão, que tem um lá, uma menina que é autista e tem baixa visão também e aí eu adapto graças a Deus que, as mães tem dado um retorno e disseram que tem gostado das minhas atividades, porque eu boto o meu conteúdo que eu tô trabalhando, dentro daquela atividade, eu não vou fazer, uma atividade paralela, só pra encher linguiça! Eu tenho, tenho, trabalhado: substantivos, adjetivos, a comunicação verbal e não verbal, então dentro das atividades deles eu tenho colocado esses conteúdos de uma maneira bem simples e com, adequando às necessidades de cada um né? De acordo com o diagnóstico, que a gente tem de cada um... o que é que eu posso adequar dentro da minha aula esse material...você precisa ter esse trabalhar...”*. Nesse recorte, percebe-se a preocupação da docente em adaptar atividades e conteúdos às necessidades educativas de PcDs de forma a tentar promover a inclusão de seus alunos. Importante ressaltar que

a diversidade torna-se um incentivo a interações ricas e positivas, que permitam a transformação social, benéfica para toda sociedade. Assim, como define a autora, pode-se “reconhecer a identidade como igualdade e diferença.” [...] porém a forma como a sociedade percebe e lida com a diferença influencia nos processos de inclusão/exclusão, na formação da subjetividade e, conseqüentemente, na atuação do sujeito diante do mundo. (MOURA, 2015, p. 59).

Na última parte da linha 6, PLP2 continua: *“Imagina o professor... tem... e tem que eu conheço, que tem preguiça, pronto eu tava comentando com a outra escola lá no (nome de uma das escolas que trabalha) nós é que fazemos as atividades adequadas pró aluno especial, aí sabe qual foi a reação deles, os efetivos lá na outra escola: Jamais, minha filha eu ia fazer isso! Primeiro... Primeiro, que eu não recebi informação pra fazer essas coisas, não recebo extra pra fazer isso! ...mas eu não posso pegar meu aluno que é especial e deixar ele pra lá, só com a cuidadora na sala, se eu quem tenho o domínio do conteúdo, eu preciso adequa, adequar, a cuidadora faz pedagogia, ela não sabe tudo de português, então como que ela vai adequar aquela atividade que eu tô trabalhando aquela parte da gramática pra a criança que ela tá ali fazendo, não me custa nada, é trabalhoso? É! Mas eu faço! Faço com amor e carinho, e graças a Deus, tenho... tenho é visto, que tem dado certo...”*. Reforça ainda mais sua preocupação com a inclusão e relata situações nas quais docentes não aceitam e se omitem em adaptar conteúdos e atividades para PcD. Nesse recorte é possível verificar também que PLP2 entende que a função de adaptação curricular é de sua atribuição, e não do apoio pedagógico. Concluimos assim que

O outro, na educação, sempre foi vítima de representação, de conceituação. Pensemos, então, nos outros da educação especial... O que sabemos deles? Comumente os discursos educacionais e dos professores e professoras conceituam e nos informam como é o surdo, o autista, o cego, o superdotado, mas mesmo sem terem tido algum contato ou encontro com eles. Nossas formações muito bem explicitam, definem, diagnosticam e apresentam alternativas e adaptações curriculares de como tratar e trabalhar com eles e suas diferenças, ou melhor, suas necessidades especiais. Como se fosse possível medir, planejar e prever suas aprendizagens e comportamentos. Diante disso, Gallo é bastante explícito: *Mais do que falar em uma educação “do” outro, importaria falar, então, em educação “pelo” outro, e sua chave é o acontecimento.* (2010, p. 244) [Grifos do autor] (LIMA, 2015, p. 93, 94).

Nesse contexto inclusivo, devemos entender que cada um é único, cada um aprende de uma forma, cada ser tem suas especificidades, como bem cita PLP1 no recorte da linha 1 dessa subcategoria. Para finalizar, nas falas de PLP1 e PLP2 para essa subcategoria, podemos constatar o quanto o planejamento e a adaptação de atividades se tornam um grande percalço para a inclusão de surdos em uma perspectiva de modelo filosófico bilíngue na Educação Básica.

O discurso da “educação para todos” que permeia a política de educação inclusiva reafirma o estar com o outro, aprender com a diversidade e afirma ser isso positivo para o crescimento pessoal, educacional e social. Sem dúvida, estar com o outro possibilita nosso crescimento, mas essa não pode ser uma justificativa escolar para a inclusão. Essa inclusão apenas local e física não basta! É necessário possibilitar, na diferença, um encontro entranhável. Encontro que não se dá apenas pela aproximação física dos corpos, mas também pela partilha de conhecimento e da formação compartilhada por meio de uma língua comum e negociada entre sujeitos e, principalmente, da produção ética, estética e política de uma outra escola. Será que a escola consegue? (LIMA, 2015, p. 93).

Podemos, a partir das análises dessa pequena amostra, verificar o quanto a educação de surdos ainda está intimamente ligada a uma doutrina ouvintista, que historicamente está enraizada na sociedade, e o quanto isso acarreta prejuízos, não apenas linguísticos, mas também cognitivos, para os indivíduos surdos.

4 A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR *VERSUS* A BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

Diante de todas as discussões, nesta seção iremos retomar alguns trechos das respostas das questões 9 e 10. Iniciaremos pelo questionamento a seguir. Os cadernos intitulados “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foram a proposta de um currículo de ensino de português para surdos sistematizada em uma proposta curricular que vai desde a educação infantil até o ensino superior, elaborada por pesquisadores experientes da área. Diante do exposto, você já ouviu falar ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento? Ao questionamento acima, a professora PLP1 responde: “Não, não ouvi falar, mas sabendo da existência utilizaria caso fosse necessário!”.

Nos relatos da professora 1, podemos notar os efeitos da exclusão de um currículo de ensino de português para surdos numa perspectiva de aquisição em documentos oficiais, fazendo com que não ocorra divulgação de um material tão rico e que foi elaborado por pesquisadores eficientes da área e causando total desconhecimento de tal material, pelos docentes e comunidades escolares.

A professora PLP2 responde, para a mesma questão: “*Não, eu não, não tive contato!*”. A pesquisadora infere: “*Pra... como se fosse uma proposta curricular igual a*

BNCC, aí vem os, os objetos de conhecimento, as habilidades, os eixos temáticos e os gêneros textuais a serem trabalhados dentro pra, que o surdo adquira dentro de cada habilidade. Você já tinha conhecimento desse material?”. PLP2 responde: “Não, tinha não!”. A pesquisadora continua: “É um material bem novo, você utilizaria? Se fosse hoje, se você recebesse os alunos surdos, hoje e... você indicaria esse material, pra que os professores tiverem, tivessem assim, um material que pelo menos norteasse o trabalho deles?”. A professora responde: “Com certeza! É como hoje nós temos os alunos especiais, né na sala e nós temos que adaptar as atividades para eles, mas não nos deram formação pra isso. Então, eu tenho pesquisado na internet né? Eu pesquiso na internet, atividades para autistas, atividades para a criança de baixa visão, que tem um lá, uma menina que é autista e tem baixa visão também e aí eu adapto graças a Deus que, as mães têm dado um retorno e disseram que tem gostado das minhas atividades, porque eu boto o meu conteúdo que eu tô trabalhando, dentro daquela atividade, eu não vou fazer, uma atividade paralela, só pra encher linguiça! Eu tenho, tenho, trabalhado: substantivos, adjetivos, a comunicação verbal e não verbal, então dentro das atividades deles eu tenho colocado esses conteúdos de uma maneira bem simples e com, adequando às necessidades de cada um né? De acordo com o diagnóstico, que a gente tem de cada um...”. A entrevistadora responde: “Que coisa boa!”.

A docente continua: *“Então é de suma importância, se você vai trabalhar com um surdo, tem um na sua aula, é claro que eu vou me preocupar, porque não vou? E... e você pegar um material que é moderno, que é atual dar uma olhada, pegar... o que é que eu posso adequar dentro da minha aula esse material, né?”. A entrevistadora fala: “É!”. PLP2 responde: “Não custa nada! você precisa ter esse trabalhar, aí mas eu vou trabalhar, mas vai...”. A pesquisadora fala: “E assim!”. PLP2 diz: “Você vai ter o fruto desse trabalho!”. Em outro trecho, PLP2 afirma: *“Pois é, você vai ver que na vida deles, vai fazer diferença! Então quando você tem esse retorno você se motiva a... a pesquisar, a trabalhar. Imagina o professor... tem...e tem que eu conheço, que tem preguiça, pronto eu tava comentando com a outra escola lá no (nome de uma das escolas que trabalha) nós é que fazemos as atividades adequadas pró aluno especial, aí sabe qual foi a reação deles, os efetivos lá na outra escola: Jamais, minha filha eu ia fazer isso! primeiro...(corte por falha de conexão)”, e continua: “Primeiro, que eu não recebi informação pra fazer essas coisas, não recebo extra pra fazer isso!”. O entrevistador diz: “Mas é um direito do aluno né?”. PLP2 responde: “Pois é, mas eu não posso pegar meu aluno que é especial e deixar ele pra lá, só com a cuidadora na sala, se eu quem tenho o domínio do conteúdo, eu preciso adequa, adequar, a cuidadora faz pedagogia, ela não sabe tudo de português, então como que ela vai adequar aquela**

atividade que eu tô trabalhando aquela parte da gramática pra a criança que ela tá ali fazendo, não me custa nada, é trabalhoso? É!". Em outro trecho, segue: *"Mas eu faço! Faço com amor e carinho, e graças a Deus, tenho... tenho é visto, que tem dado certo, né? A diretora esse... semana elogiou, a mãe da menina, da autista, disse: (nome da entrevistada) as atividades de (nome da aluna autista) estão ótimas, muito obrigada! Então quer dizer: eu tô contribuindo pra vida dela e ela tá contribuindo pra minha, pra minha... pro meu profissionalismo, não tem coisa... (corte por falha de conexão)"*.

Por fim, a professora diz: *"Trabalhando daquele mesmo sem inovar, né? Sem se modernizar, sem estudar, sem procurar saber as coisas da atualização, as coisas que precisa pra sua sala de aula, do seu aluno, a necessidade do seu aluno"*.

O relato da professora 2 nos faz refletir e repensar nossa práxis docente, levando em consideração vários aspectos. Dentre eles, podemos elencar: I) Cautela nas fontes de pesquisas de conteúdos e atividades na internet; II) Cuidado ao adaptar as atividades, para que os alunos, a partir de suas potencialidades, superem suas dificuldades, não suprimindo conteúdos; III) Entender que o estudante têm DIREITO de aprender os mesmos conteúdos e conhecimentos e que esses precisam ser ensinados através de metodologias eficientes; IV) Buscar formações contínuas para proporcionar aos estudantes surdos ou com deficiência de forma geral uma melhor qualidade educacional dentro das possibilidades das comunidades escolares; V) Solicitar e cobrar da equipe técnica escolar formações com profissionais especializados na área da surdez ou de outras deficiências; VI) A quebra da barreira atitudinal do professor, que contribui muito para o exercício de práticas inclusivas; VII) Compreender as atribuições pedagógicas do apoio escolar (cuidadora) e/ou do intérprete de Libras.

Na questão 10, fizemos a pergunta seguinte. Os cadernos intitulados "Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior" foi a proposta de um currículo de ensino de português para surdos que foi sistematizada em uma proposta curricular que vai desde a educação infantil até o ensino superior, elaborada por pesquisadores experientes da área. Diante do exposto, você já ouviu falar ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento? Fizemos a seguinte inferência: *"Que importância teriam esses cadernos se, em vez de terem vindo separados, tivessem sido anexados no documento oficial?"*.

Obtivemos a seguinte resposta de PLP1: *"Porque garantiria ao aluno, né? A inclusão de fato! E prepararia o professor, né? É... e faria com que o professor o docente entendesse da necessidade dessa inclusão desse público específico"*. A pesquisadora complementa: *"Essa inclusão de um currículo nestes documentos oficiais mudaria a realidade das escolas"*.

públicas e privadas no Brasil no tocante ao ensino de surdos? ”. A professora PLP1 responde: “Não, tem muita coisa pra mudar e infelizmente só o documento não é suficiente!”. A pesquisadora responde: “Entendi!”. A docente continua: “É preciso investimento em formação!”. A entrevistadora complementa: “Formação!”. PLP2 responde: “Preparar o profissional, não vou falar do professor, mas é necessário preparar o profissional de educação pra lidar com além do, além do surdo as outras deficiências, que infelizmente não nos preparam para isso, a escola não está preparada, a escola está sendo depósito de crianças com deficiência”.

A professora 1 reforça que a ausência de um currículo de ensino de português como L2 em documentos oficiais faz com que os docentes não saibam das necessidades educacionais dos surdos, assim como não haja investimento em formação continuada para os professores, fazendo com que a escola se torne, como ela mesmo cita, “*depósito de crianças com deficiência*”.

Na mesma questão, a professora PLP2 responde: “*Sim, de suma importância, né? Primeiro pro surdo, porque ele precisa aprender, né? A libras, precisa aprender a... o português, o nosso português também, então imagina se um documento oficial, me desse esse apoio, tanto pra mim como sou profissional, quanto pra ele que é um aluno, que precisa. É uma necessidade, né? Eles têm capacidade de serem bons profissionais, a gente tem na UFCG professoras surdas, então ele tem capacidade de ser um grande profissional em todas as áreas, seja na engenharia, seja como professor, assistente social, psicólogo, o surdo, ele tem o seu lugar né? E ele pode conquistar, mas que, que apoio o governo tem dado pra isso acontecer, né? O que, que? Como é? Quais são os métodos os caminhos que ele pode chegar a conquistar os caminhos deles? Eles também são pessoas e sonham como nós, né? ... (corte por falha de conexão)*”. Em outro trecho, ela complementa: “*Precisam desse apoio, precisam desse documento, precisam desse material pra que eles possam aprender e se desenvolver a cada dia mais*”.

Para finalizar, a fala da professora PLP2 enfatiza o quanto a aplicabilidade das políticas públicas de educação dos surdos no sistema público é uma necessidade urgente de professores e alunos, para a indicação de métodos e caminhos a serem seguidos e proporcionar aos alunos surdos os direitos de aprendizagem que lhes são assegurados pela constituinte, pela LDB, pela LBI, pelo Decreto nº 5.626/ 2005, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, entre outros.

Portanto, quando não temos esses direitos estabelecidos e diretrizes em documentos como a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, não propagamos práticas

metodológicas inclusivas, bem como não ocorrem investimentos em formação de professores para atuarem no ensino de surdos. Como uma forma de “suprir” essa exclusão e por pressões das comunidades surdas brasileiras, o MEC, através da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) e da Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp), elabora a nível nacional uma proposta curricular para o ensino de português como L2 para surdos, garantindo, assim, o que orienta a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que 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. No entanto, a grande discussão que fazemos neste trabalho é sobre a importância dos cadernos “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (com esses currículos) estarem no corpo de um documento tão importante como a BNCC.

4.1 A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS SOBRE AQUISIÇÃO EM L2

Após análise e inferência dos resultados, podemos concluir trazendo alguns trechos das questões 4, 5, 6 e 7, que, em muitos momentos, as professoras confundem o ensino de L1 com o de uma L2 e respondem parcialmente ou não respondem às questões propostas.

Recordemos a questão 4, em que perguntamos: “De acordo com a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, o currículo de ensino de português para surdos na sua perspectiva é contemplado? Justifique sua resposta”. Dentre as respostas de PLP1, temos: “Não!”. Quando questionada: “Porque tu acha que não?”. Daí a docente responde: “É, é... Como se fosse separado, a proposta para os surdos, é como se ele fosse destinado para escola bilíngue, não a escola...”. Ainda fazendo inferências, a entrevistadora pergunta: “Mas a proposta que tem lá bilíngue lá dentro (BNCC) é pra surdo?”. E a professora responde: “Ai eu, não sei te dizer não!”.

Com base na resposta acima, podemos notar que PLP1 identifica que não, que nem a BNCC nem a Proposta Curricular da Paraíba trazem um currículo de ensino de português para surdos. Na visão dela, é como se nesse currículo a proposta de ensino bilíngue estivesse separada, porém não soube afirmar se a proposta nesses documentos é para o ensino de surdo. É nítido o desconhecimento da docente sobre qual caminho ou materiais deve se ater para trabalhar na perspectiva de aquisição de L2 para surdos.

Para a mesma questão, a docente PLP2 responde no seguinte trecho: “Não, eu acredito que não! Porque até a... a falta de professores bilíngues né? Que saibam libras, assim, eu... eu sei um pouco porque eu tive interesse há muitos, muitos, muitos anos, antes de

eu casar, já faz um tempão que eu casei, né? Então, acho que foi 2012- 2012/ 2013 que eu fiz o curso básico de libras e assim, quando (nome do esposo da entrevistada) foi se aperfeiçoando eu peguei umas aulinhas com ele aqui. (Nome do esposo da entrevistada) faz uma lista aí de sinais importantes e me dá, aí eu fico estudando um pouquinho né? É... mas como não tem essa formação, até que a prefeitura de Campina Grande ela colocou libras, pra os professores que tivessem interessados, mas olha só a noite”.

Nos trechos acima, podemos constatar que, mesmo que PLP2 tenha conhecimento em língua de sinais, por ser esposa de um intérprete de Libras ou por ter feito um curso básico, como ela mesmo relata acima, a docente confunde, muitas vezes, o ensino de Libras com o ensino de português como segunda língua para surdos, fugindo do foco e do objetivo da questão proposta, demonstrando que não sabe divergir entre o ensino de Libras e o ensino de português como uma segunda língua para surdos. A professora tem noção do que é o ensino bilíngue e que esse não está contemplado na BNCC, porém em nenhum momento fala especificamente a respeito da aquisição de uma L2.

Na questão 5, a entrevistadora pergunta: “Em que documento oficial você se nortearia para estabelecer os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de português para surdos?” A docente PLP1 responde: “Na LDB né?”. A entrevistadora ainda faz o seguinte questionamento: “Você ia procurar onde esse subsídio?”. A docente responde: “Na LDB, ia LDB, ia pedir ajuda aos universitários, né?”. A pesquisadora continua: “Mas onde tu achas que encontraria essa ajuda, pra te nortear?”. PLP1 responde: “Em documentos oficiais... Eu não sei te dizer com exatidão! Eu acredito...”. Insistindo para obter uma resposta, a entrevistadora continua: “Mas, assim, como professora você ia pesquisar onde?”. Por fim, PLP1 responde: “Na internet, no Google.”.

Verificamos nos trechos acima que PLP1 tem total desconhecimento de onde procuraria os objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades para proporcionar aos surdos um ensino de uma segunda língua. Ela cita a LDB como se esse documento fosse estruturado para fomentar tal consulta. Com muita inferência, ela cita: “aos universitários”, e, por fim: “Na internet, no Google”. Diante desse trecho, podemos verificar que, numa situação em que fosse preciso ensinar português numa perspectiva de aquisição de L2 para surdos, a docente não saberia onde pesquisar conteúdos de qualidade para o desenvolvimento das habilidades necessárias para seu suposto estudante.

Ainda na mesma questão, é possível verificar, numa parte da resposta de PLP2: “É pela lei da inclusão da comunicação, né? A lei 13.000 acho que 146/deixa eu lembrar 2015 por aí, né isso? (Nome do esposo da entrevistada) eu sempre peço a ele, como ele já é

intérprete de libras, aí sempre eu tô me comunicando: (Nome do esposo da entrevistada) eu preciso de tua ajuda! Aperreio, né? Me ajuda aqui em libras, tem aquele aluno, eu preciso! E às vezes... Esse ano, eu induzi um pouco, porque eu comecei a dar minha aula falando de comunicação, então eu trabalhei com eles como era a comunicação antes da escrita, né? Aí levei uns desenhos, aqueles desenhos antigos, aí depois eu disse: E vocês acham que como... Não tinha o alfabeto como era que o povo ia se comunicar e a gente foi conversando e foi gesticulando, aí eu passando um pouco de libras pra eles né? Aí eles... tem... teve até um aluno que disse: Professora, tenho um irmão que é surdo e eu sei libras. Eu aí que coisa maravilhosa, e a gente ficou interagindo, acho fantástico isso, né?” A entrevistadora responde: “É verdade!”. PLP2 continua: “E depois... depois a gente trabalhou o alfabeto, depois eu fui trabalhar alfabeto de outros idiomas pra eles também, né? E... a gente foi trabalhando sobre a comunicação até eu chegar agora na gramática, eu disse... fui mostrando pra eles, a importância de você aprender a se comunicar, de ler, de ver alfabetos em outros idiomas né? Se você quer aprender francês, a importância de você saber o som de saber o alfabeto, japonês do mesmo jeito, que tem vários alfabetos japonês, eu fico desenhando no quadro algumas coisas pra eles, e até uma das minhas alunas que é autista (nome da aluna autista) maravilhosa, uma princesa (nome da aluna autista), eu fui falando do kanji desenhei, você sabia que pra a gente aprender o kanji japonês, cada tracinho desse tem um significado? Então você acha que é importante você saber o alfabeto, saber... é... quando você for aprender o japonês você saber como vem a estrutura da língua e ela falou: Arigatô e Sayonara, professora!”.

Não tão diferentemente de PLP1, a professora PLP2 cita que iria procurar tais habilidades na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Todavia, assim como a LDB não suscita objetos de conhecimento (conteúdos) ou habilidades para o ensino de surdos dentro de uma proposta de aquisição de L2, a LBI também não fomenta esse trabalho curricular e metodológico do docente, porque ambos os documentos são legislações que garantem os direitos educacionais dos surdos, mas não trazem, em seu contexto, um currículo estruturado para tal, como os cadernos “A proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”. PLP2 também cita que, em alguns momentos, recorre ao seu esposo pedindo auxílio para adaptação de conteúdos e atividades. Mas levamos em consideração que a função e instrução do intérprete, na maioria das vezes, não o habilita para desenvolver as mesmas funções apropriadas para um professor de Libras ou habilitado para o ensino de português para surdos. Outro fator importante a ser destacado nesse trecho é o comentário da docente sobre como

trabalhou com os processos comunicativos. Percebemos, pelo relato, o quanto superficial foi o processo de ensino desse conteúdo, não proporcionando (caso fosse necessário), em uma situação de ensino de aquisição de português como L2 para surdos, o progresso das habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo do mesmo.

Na questão 6, perguntamos: “Em sua opinião, sua prática docente é satisfatória e contempla uma metodologia de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos? Justifique sua resposta”. Podemos verificar, em trechos da entrevista da docente PLP1, a seguinte resposta: “*Não!*”. A entrevistadora faz a seguinte inferência: “*Acessibilidade comunicacional, é...?*”. PLP1 responde: “*Só ele fizesse leitura labial*”. A entrevistadora pergunta: “*Mas tu acha que mesmo ele fazendo leitura labial, seria fácil pra esse estudante, acompanhar os outros estudantes? oi...*”. Daí a PLP1 responde: “*Assim, com essa história de educação inclusiva, vamos dizer assim! Tá todo mundo aprendendo, a gente tá aprendendo e eles consequentemente tão aprendendo e os próprios alunos, estão aprendendo com a questão da inclusão, então seria uma experiência, acredito que uma experiência nova pra mim enquanto professora e pra os alunos né? Também, todo mundo e consequentemente pro próprio surdo, né? Seria uma gama de experiência, fácil não é, tudo que a gente precisa aprender não é fácil né? É um processo difícil mas seria difícil para todos os envolvidos. Como é, como é difícil né? Porque eu bato muito nessa tecla quando os pais de alunos com necessidades especiais chegam: há porque meu filho precisa de atividade adaptada e é um direito dele! olha vocês precisam também entender que a universidade não preparou a gente pra essa realidade, e que a docência também não preparou a gente pra essa realidade. A gente tá aprendendo na prática, todos os dias e apanhando e que às vezes, um aluno por exemplo que é autista, ele tem o mesmo Cid do outro que é autista, mas especificidades são totalmente diferentes.*”

A professora 1 tem conhecimento que sua prática pedagógica não favorece o ensino de português como L2 para surdos e, em seguida, fala a respeito de uma prática oralista na educação de surdos. A fala da professora reforça:

A filosofia oralista, fortemente disseminada no Brasil em torno de 1911 por uma forte influência das decisões do famoso Congresso Internacional de Milão, em 1980, tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir o uso de língua de sinais entre seus pares. Essa prerrogativa se embasava na ideia de que somente assim o surdo poderia “desenvolver-se emocional, social e cognitivamente, do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes” (Capovilla & Capovilla, 2004:22). Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua. Nessa arquitetura deprimente e violenta, os surdos eram vistos e representados como

anormais por conta de sua deficiência auditiva e de sua suposta limitação para adquirir língua e desenvolver a fala oral. A surdez era tratada como uma aberração da raça humana na sociedade. Assim pregava Alexandre Graham Bell, uma das grandes figuras presentes ao Congresso de Milão. Por conta do seu prestígio na sociedade da época, ele acabou contribuindo com suas ideias insanas para a negação e a opressão das línguas de sinais em todo o mundo. (GESSER, 2012, p. 85, 86).

Dessa forma, o trecho de PLP1 vem carregado desse discurso historicamente enraizado por heranças do Congresso de Milão. Numa outra parte do discurso da professora, é possível verificar um desabafo da docente com relação à falta de formação específica para desenvolver um bom trabalho com estudantes com deficiência, que, mesmo sendo um direito, há uma defasagem muito grande, com relação a metodologias de ensino e adaptação de atividades. No entanto, a docente identifica que, dentro de uma mesma deficiência, existem divergentes “*especificidades*” educacionais.

Na mesma questão, o professor PLP2 responde, no trecho: “*Isso, eu usei... eu fiquei é... muito triste de saber que ela era surda e não tinha ajuda, mas o pouco de libras que eu aprendi eu fui usando e quando eu chegava em casa eu pedia ajuda a (nome do esposo da entrevistada), eu dizia: Me ajude, com algumas dicas, porque eu tenho uma aluna surda e minha aula de inglês lá o livro era todo em inglês, então veio mais está preocupação, né?*”. A entrevistadora faz a seguinte intervenção: “*É, porque são 3 línguas!*”. PLP2 continua: “*Eu passava alguma coisa nas disciplinas, de uma forma bem simples e clara que ela pudesse pelo menos compreender, né? E assim é... e pedir pra ela copiar no caderno o conteúdo do quadro é... explicar pra que ela entendesse de uma forma bem simples, bem básica mesmo, já diferente dos demais, né? Porque já que ela não tinha esse acompanhamento na escola, ficou difícil, então além de...de ficar preocupada com a aluna, eu me autoavaleiei né? E busquei alguns recursos pra que eu pudesse o pouco tempo que eu estava com ela né? Porque eu tava tirando a licença de um professor que fez uma cirurgia...*”.

No relato, PLP2 responde à questão parcialmente, e verificamos, mais uma vez, o quanto a inaplicabilidade de políticas públicas que garantem aos surdos uma aquisição de uma L2 prejudica o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses. A docente mais uma vez fala que recorre a seu esposo intérprete para propor metodologias de ensino de inglês e que aí é necessário levar em consideração as quatro línguas envolvidas no processo: Libras, português escrito, ASL e inglês escrito. Portanto, observamos no relato o quanto esse ensino, por mais interesse e preocupação da docente, foi realizado de forma rasa e insuficiente para propiciar à estudante o acesso pleno aos conteúdos que os outros ouvintes tiveram acesso.

Na questão 7, perguntamos: “Como você descreveria o ensino de português como L2

para surdos atualmente na instituição de ensino em que você trabalha? Cite as potencialidades e as dificuldades para esse ensino na escola pública". Obtivemos a seguinte resposta, em um trecho de PLP1: *"Então, a escola ela não dispõe de nenhum professor, quer dizer, com exceção dessa professora que chegou, ela não tem nenhum professor da... de... libras, que trabalhe com libras, então assim, mas, como a escola ela é muito receptiva a essas, a esses desafios vamos dizer assim, as práticas lá eu acredito que, se adequaria a essa realidade, do... do... aluno né, é surdo e aí a gente, sim ia buscar formas e meios de aprender, eu acredito que a própria escola ia atrás de um apoio de libras, de libras..."*. A pesquisadora completa: *"De intérprete?"*. A docente responde: *"Pra fazer essa mediação, eu acho que, o que diferencia a escola é essa vontade de incluir! Consequentemente eles iram buscar meios de o aluno..."*. A entrevistadora complementa: *"De incluir esse aluno"*. PLP1 responde: *"É!"*. A pesquisadora continua: *"E já teve algum aluno surdo na escola?"*. A docente responde: *"Já, já, há muitos anos, não foi meu, mas já teve!"*. A pesquisadora ainda infere: *"Já teve né! E na época, assim em relatos que você buscou assim ou que você ficou sabendo, ele teve esse apoio pedagógico..."*. A professora responde: *"Ele teve!"*. A entrevistadora questiona: *"De... é... linguístico, esse apoio não e nem pedagógico é um apoio linguístico, digamos assim?"*. A professora continua: *"Na época não existia nem essa história de apoio escolar e conseguiram, a escola conseguiu né um um..."*. Entrevistadora e professora falaram juntas: *"Intérprete"*. A professora complementa: *"Uma ajuda! E com isso, as atividades dele foram mediadas e ele escrevia e conseguiram inclusive..."*. A pesquisadora complementa: *"Mas ele era usuário da língua de sinais ou ele tava aprendendo ainda?"*. A docente respondeu: *"Não, não tava... tava aprendendo também!"*.

É possível percebermos, no trecho acima, que a escola não está preparada para promover uma educação bilíngue para surdos, ou seja, só procuraria se adequar a essa modalidade de ensino se obtivesse um estudante surdo. A fala da docente deixa bem claro que não tem professor habilitado para desenvolver uma prática pedagógica para o ensino de L1 e L2 para surdos, mesmo ela citando, a docente, também participante desta pesquisa PLP2. Em parte do trecho citado, a professora, ao ser questionada, cita que já ocorreu uma situação em que a escola recebeu um aluno surdo sinalizante. A escola ofereceu um apoio pedagógico de um intérprete de Libras. Porém, em se tratando de um estudante surdo filho de pais ouvintes que não adquiriu sua língua materna em seu ambiente familiar, é preciso muito mais do que um apoio pedagógico. A instituição escolar precisa oferecer a esse estudante condições metodológicas adequadas para o desenvolvimento linguístico, através da aquisição de sua L1, não sendo essa a função do intérprete.

Na mesma questão, podemos descrever parte dos trechos de PLP2: *“Isso é! Porque a libras, a libras ela deve ser considerada como uma língua diferenciada né? Não é só gestos de sinais, das mãos ou expressão facial do rosto que você vai fazer pra seu aluno, eu digo isso muito pra eles, vocês sabiam que libras é uma língua é a Língua Brasileira de Sinais, então o aluno que é surdo ele tem que ter, uma ajuda e um auxílio porque ele vai aprender dois idiomas, ele vai aprender libras mas ele precisa aprender o português também, né? porque... e é difícil, não é fácil...”*. A pesquisadora afirma: *“Não é fácil!”*. PLP2 continua: *“Quando a gente começa a estudar um pouquinho de libras a gente vê a dificuldade que é né? A falta de professores bilíngues que não tem, tem... não tem Professores bilíngues, a gente não é formado pra isso, infelizmente é... você trabalha numa instituição que não lhe oferece, né?”*.

O trecho da professora acima destacado diverge da fala da professora 1 com relação à formação da docente. PLP2, apesar de ter um conhecimento básico sobre Libras, não se sente habilitada e com formação adequada para desenvolver metodologias de ensino próprias para aquisição da L1 e L2 dos surdos. Portanto, mesmo a professora identificando que a Libras é uma língua com uma estrutura gramatical diferenciada das línguas orais, mesmo sabendo que o estudante surdo precisará ser estimulado em dois idiomas, na Libras e no português escrito, a docente não se sente preparada para exercer sua prática docente para esse público, criticando a formação nos cursos superiores, bem como as formações pedagógicas não oferecidas pela instituição escolar.

Nesse sentido, podemos constatar nos relatos acima que as professoras participantes desta pesquisa não possuem noção de como deve ser realizado o processo de aquisição de uma segunda língua para surdos dentro dos modelos educacionais bilíngue e socioconstrutivista. Pois, para isso, faz-se necessário considerar alguns aspectos fundamentais, como:

- (a) O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) A possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- (d) As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- (e) As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua,
- (f) As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- (g) Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- (h) A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo

de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 32, 33).

Nesse contexto, é preciso levar em consideração se esse aluno já domina sua primeira língua (L1), porque a aquisição de sua L2, ou seja, do português na modalidade escrita, está intimamente relacionada ao seu letramento em Libras. Portanto, para proporcionar a esse estudante metodologias de ensino, embasadas num currículo de ensino de L2, é necessário levar em consideração: a) As produções culturais e textuais das comunidades surdas; b) Os estágios de interlíngua (IL1, IL2, IL3); c) Os níveis de leitura (Concreto – sinal; Desenho – sinal; Desenho – palavra escrita; Alfabeto manual – sinal; Alfabeto manual – palavra escrita; Palavra escrita no texto). De forma a proporcionar a esse estudante uma proposta de ensino verdadeiramente inclusiva, na próxima seção, iremos demonstrar, numa oficina para professores, planos de aula e atividades adaptadas para o ensino de L2 para alunos do Fundamental II, em consonância com um currículo de ensino de L2 para surdos e levando em consideração: a) A Libras como língua mediadora de todo o processo; b) Produções textuais de comunidades surdas; c) Interações comunicativas entre surdos e ouvintes (como propõe o socioconstrutivismo).

4.2 OFICINA DE PORTUGUÊS COMO L2: “UM OLHAR SOBRE PORTUGUÊS COMO L2, SEGUNDO A PROPOSTA CURRICULAR”

Nesta proposta de intervenção, iremos trazer aos dois docentes participantes da pesquisa uma oficina de acordo com o Caderno III - Ensino Fundamental (anos finais), da coleção nomeada PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR, planos de aula e propostas de atividades em ensino de português. Iremos, assim, demonstrar planos de aula e atividades pedagógicas de língua portuguesa como L2 para surdos dentro das Práticas de Linguagem: Leitura Visual e Expressão Escrita e com base num currículo de ensino que proporciona a prática de aquisição de L2 (língua portuguesa) para surdos, anexando ao planos as atividades que serão desenvolvidas em cada ano e prática de linguagem.

Podemos verificar, abaixo, a Figura 31, com o quadro de referência para o 6º ano do Ensino Fundamental II, para crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos, com um nível de proficiência em português utilizador básico – iniciação (B1). Dessa forma, os próximos dois planos de aula e atividades são para surdos nessa faixa etária.

Figura 31 - Quadro de Referência para o 6º ano/B1

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Fundamental – 6ª ano
Fase anual de escolarização	10 a 11 anos- B1
Nível de proficiência	Utilizador básico – iniciação

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

De acordo com a Prática de linguagem: Leitura visual, iremos trabalhar com a Figura 32. Abordaremos, assim, a unidade temática “A leitura como prática cotidiana”, para abarcar a competência “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes”. Realizamos a escolha do gênero textual “manchetes de jornais”, para contemplar os seguintes objetos de conhecimento: “Estratégias de leitura e Compreensão textual”. As habilidades trabalhadas serão: “Desenvolver estratégias de leitura; Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao tema do texto lido; Explicar em Libras o que leu em português escrito; Destacar as ideias principais do texto lido; Localizar informações explícitas no texto; Localizar informações implícitas no texto; Relacionar as partes do texto; Identificar a intencionalidade e para quem é destinado o texto”.

Figura 32- Práticas de Linguagem: Leitura visual para 6º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes	- Desenvolver estratégias de leitura. - Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto. - Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao tema do texto lido. - Explicar em Libras o que leu em português escrito. - Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor. - Destacar as ideias principais do texto lido. - Localizar informações explícitas no texto - Localizar informações implícitas no texto. - Relacionar as partes do texto. - Identificar a intencionalidade e para quem é destinado o texto.	- Estratégias de leitura. - Compreensão textual.	-Bilhete -Carta -Contos -E-mail -Fábula -Histórias em quadrinhos (HQ) -Lenda -Manchetes de jornais -Notícia	A leitura como prática cotidiana

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Elaboramos o plano de aula exposto no Quadro 21 para contemplar as habilidades listadas acima e com o objetivo “Desenvolver habilidades e estratégias de leitura através de manchetes jornalísticas, que tenham circulação em divergentes meios de comunicação”. Dessa forma, iremos dispor de alguns recursos, como “Computador; Data show; Impressora; Papel; Marca-texto; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (português).” Quanto ao processo de avaliação, será “formativa”, na qual o professor irá verificar se o objetivo pretendido será alcançado mediante o acompanhamento de cada etapa de desenvolvimento da aula, com duração aproximada de 50 minutos.

Quadro 21 - Plano de aula para 6º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 6º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Desenvolver habilidades e estratégias de leitura através de manchetes jornalísticas, que tenham circulação em divergentes meios de comunicação.	- Apresentar as principais características do gênero manchete; - Leitura das manchetes jornalísticas para a observação dos aspectos: 1. Ideia principal dos textos; 2. Informações explícitas e implícitas nos textos; 3. Intencionalidade dos textos (para quem é destinado); 4. Relacionar o que os textos têm em comum; 5. Discutir sobre as nomenclaturas: Surdo x surdo-mudo. - Por fim, de acordo com as observações, o aluno surdo irá sinalizar para a turma apresentando suas interpretações referentes às leituras.	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Marca-texto; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); -Dicionário (Português).	Formativa.

Fonte Própria.

Com base no currículo e no plano de aula elaborado acima, iremos demonstrar, aos professores de português participantes da pesquisa, um modelo de atividade a ser desenvolvida com estudantes surdos para trabalhar a prática de linguagem: leitura visual, para

que os alunos surdos possam desenvolver algumas das habilidades listadas na Figura 32. Portanto, em conformidade com o plano, iremos desenvolver as seguintes etapas na aula: “Apresentar as principais características do gênero manchete; Leitura das manchetes jornalísticas para a observação dos aspectos: 1. Ideia principal dos textos, 2. Informações explícitas e implícitas nos textos, 3. Intencionalidade dos textos (para quem é destinado), 4. Relacionar o que os textos têm em comum; Por fim, de acordo com as observações, o aluno surdo irá sinalizar para a turma apresentando suas interpretações referentes às leituras”.

Figura 33 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura Visual/6º ano

Manchetes de Jornal

Libras, uma nova carreira
Fonte: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388012.pdf>

OLIMPIADA NACIONAL DE SURDOS
ORGANIZADAS AS PROVAS — ESTABELECIMENTOS E INSTITUTOS DE TODO O PAIS PARTICIPARÃO DA COMPETIÇÃO NESTA CAPITAL
Fonte: <https://blogdebn.wordpress.com/2017/02/23/fbn-23-de-fevereiro-dia-nacional-do-surdo-mudo/>

A Razão de Ler
Dia do surdo-mudo
Fonte: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388012.pdf>

Atividades do Dia

Leia as manchetes jornalísticas observando os seguintes aspectos:

- Ideia principal dos textos;
- Informações explícitas e implícitas nos textos;
- Intencionalidade dos textos (para quem é destinado);
- Relacionar o que os textos têm em comum;
- Discutir sobre as nomeclaturas: Surdo x surdo- mudo.

De acordo com suas observações sinalize para a turma apresentando suas interpretações referentes às leituras.

Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

Na Figura 34, podemos verificar um currículo elaborado para a prática de linguagem: Expressão escrita. Dessa forma, a unidade temática trabalhada será: “Produção de sentido na escrita”, tendo como competência geral: “Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”. O gênero textual que selecionamos como uma forma de dar continuidade à atividade desenvolvida anteriormente foi: “manchete”. Dentre as habilidades que pretendemos desenvolver: “Produzir texto escrito a partir de discussão em Libras ou de experiências que já teve sobre o tema do texto; Elaborar um resumo escrito do texto lido; Escrever a ideia principal do texto lido; Escrever a mensagem do texto lido; Reproduzir em português escrito o que entendeu sobre a reportagem lida”. Os objetos de conhecimento para trabalhar tais

habilidades serão: “Produção escrita de resumo; Produção de texto contendo a ideia principal [...]”.

Figura 34 - Práticas de Linguagem: Expressão Escrita para 6º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação	- Responder por escrito questões propostas pelo professor. - Produzir texto escrito a partir de discussão em Libras ou de experiências que já teve sobre o tema do texto. - Elaborar um resumo escrito do texto lido. - Escrever a ideia principal do texto. - Escrever a(s) ideia(s) secundária(s) do texto lido. - Escrever a mensagem do texto lido. - Escrever o(s) destinatário(s) do texto lido. - Reproduzir em português escrito o que entendeu sobre reportagem lida. - Escrever a ordem dos acontecimentos de uma história lida. - Elaborar um texto escrito, atentando para a sequência cronológica dos acontecimentos. - Escrever expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais. - Criar um glossário visual. - Extrair do texto lido o(s) parônimos e homônimos para a colocação no glossário visual.	- Produção escrita de resumo. - Produção de texto contendo ideia principal e ideias secundárias. - Registro da mensagem e dos destinatários do texto. - Produção escrita de reportagem. - Registro dos fatos de história de acordo com a sequência cronológica. - Uso de expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais. - Elaboração de glossário visual. - Uso de sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos e na produção escrita de textos. - Substituição de palavras coreferentes por pronomes (anáfora) ou por sinônimos para evitar a repetição. - Uso de diferentes tipos de verbos (de ligação, de ação, de movimento e os que se referem a fenômenos da	- Bilhete - Carta - Contos - E-mail - Manchete - Notícia	Produção de sentido na escrita

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/OCADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

O plano de aula exposto no Quadro 22 apresenta o seguinte objetivo: “Produzir um pequeno texto, levando em consideração as diversas intenções de comunicação das mensagens expostas nas manchetes propostas”, necessitando-se dispor dos seguintes recursos para ser executado: “Computador; Data show; Impressora; Papel; Lápis/Borracha; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Com relação ao processo de avaliação, para essa proposta escolhemos uma avaliação diagnóstica, na qual o professor irá avaliar o nível de escrita do aluno surdo (que foi desenvolvido no seguimento de ensino anterior), levando em consideração as diferenças linguísticas e gramaticais entre a Libras e o português escrito.

Quadro 22- Plano de aula para 6º ano

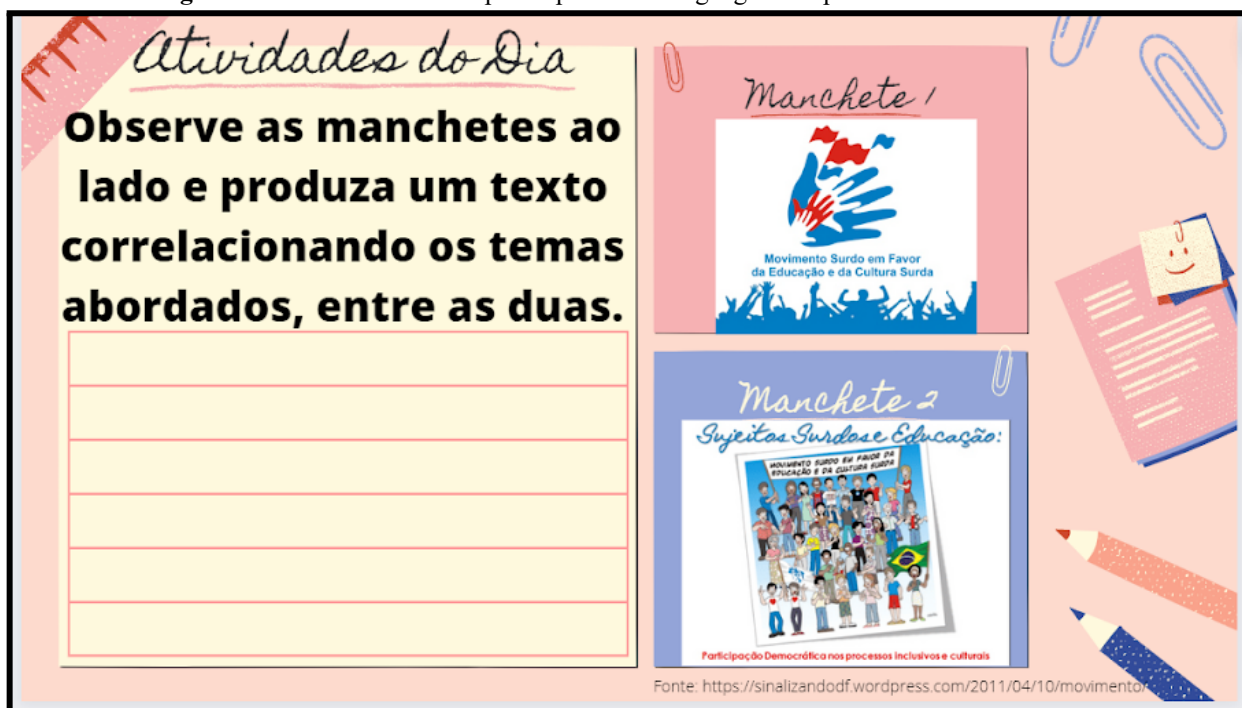
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 6º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS

Produzir um pequeno texto, levando em consideração as diversas intenções de comunicação das mensagens expostas nas manchetes propostas.	- Aula expositiva com as características do gênero manchete; - Produção textual de um resumo sobre o que compreendeu com relação aos temas abordados nas manchetes; - Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete; - Autoavaliação.	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Lápis/Borracha; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); -Dicionário (Português).	Diagnóstica.
---	--	--	--------------

Fonte Própria.

Na Figura 35, apresentamos a proposta de atividade na qual o aluno irá observar as manchetes propostas e em seguida produzir um pequeno texto (resumo) no qual irá correlacionar a ideia principal dos textos. No entanto, o plano propõe antes e depois da execução da atividade, em algumas etapas: “Aula expositiva com as características do gênero manchete; Produção textual de um pequeno resumo sobre o que compreendeu com relação aos temas abordados nas manchetes; Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete; Autoavaliação.”

Figura 35 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão Escrita/6º ano



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

Iremos agora propor planos de aula e atividades para estudantes surdos do 7º ano. Nessa etapa de escolarização, supõe-se que os alunos estejam na faixa etária de aproximadamente 12 anos e num nível de proficiência utilizador básico– iniciação (B2).

Figura 36 - Quadro de Referência para o 7º ano/B2

<i>Área do Conhecimento:</i>	<i>Português Escrito para Surdos</i>
<i>Nível</i>	Educação Básica
<i>Etapa da Educação básica</i>	<u>Ensino Fundamental</u> – 7º ano
<i>Fase anual de escolarização</i>	≈ 12 anos – B2
<i>Nível de proficiência</i>	Utilizador básico – iniciação

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na Figura 37, apresentamos uma proposta curricular que irá abordar a prática de linguagem: Leitura visual. Com base na proposta, a unidade temática será: “A importância dos textos multissemióticos para a compreensão do português”. Tendo como competência geral: “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes”, escolhemos desenvolver um trabalho com o gênero textual “tirinha”. Com esse gênero, iremos desenvolver as seguintes habilidades: "Ler visualmente textos escritos, com relativa autonomia; Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto; Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao texto lido; Destacar as ideias principais do texto lido”, através dos seguintes objetos de conhecimento: “Compreensão das ideias principais [...]; Compreensão em relação às partes do texto; Compreensão da mensagem do texto”.

Figura 37 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 7º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes	- Ler visualmente textos escritos, com relativa autonomia. - Desenvolver estratégias de leitura de textos que circulam em diferentes campos (cotidiano, público, estudo e pesquisa, artístico-literário). - Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto. - Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao texto lido. - Explicar em Libras o que leu em português escrito. - Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor. - Destacar as ideias principais do texto lido. - Localizar informações explícitas do texto. - Localizar informações implícitas do texto. - Relacionar as partes do texto. - Identificar a mensagem do texto e a quem se destina.	- Compreensão da ideias principais e secundárias em textos. - Compreensão de informações explícitas e implícitas em texto. - Compreensão da relação entre partes do texto. - Compreensão da mensagem do texto.	-Biografia -Boletos (água, luz, telefone etc.) -Cartaz/ - Propaganda -Contos em Libras e sua versão em português. -Contos modernos -Contos tradicionais -Diário pessoal/ - Autobiografia -Fábula/ - Lenda/ - Poemas -História em Quadrinhos -Lista de compras/ - Cardápio e outros -Manual de Instrução e uso -Notícia -Poemas em Libras e sua versão em português; -Regras de trânsito/ -Tirinhas/ - Piadas	A importância dos textos multissemióticos para a compreensão do português

Fonte

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf>

No plano de aula abaixo, temos como objetivo “Identificar as informações explícitas e implícitas na tirinha: ‘Palavras Inaudíveis’ (Diogo Madeira)”. Para o desenvolvimento dessa aula, listamos alguns recursos necessários, como “Computador; Data show; Impressora; Papel; Marca-texto; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Quanto ao processo avaliativo, escolhemos uma avaliação “formativa”, na qual, durante todo o processo da aula, o professor irá acompanhar continuamente se os estudantes irão alcançar as metas propostas nos objetivos dessa aula.

Quadro 23 - Plano de aula para 7º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 7º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Identificar as informações explícitas e implícitas na tirinha: “Palavras Inaudíveis” (Diogo Madeira)	- Leitura da tirinha: “Palavras Inaudíveis”; - Aula expositiva sobre as principais características do gênero tirinha, para que os alunos possam: 1. Relacionar as imagens ao tema e ao texto escrito;	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Marca-texto; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); -Dicionário	Formativa.

	2. Destacar as ideias principais do texto; - Como atividade proposta, o aluno surdo fará, em Libras, uma breve explicação para a turma sobre o que compreendeu na tirinha ao lado.	(Português).	
--	---	--------------	--

Fonte Própria.

Para o desenvolvimento da atividade, listamos no plano de aula algumas etapas operacionais: “Leitura da tirinha: ‘Palavras Inaudíveis’; Aula expositiva sobre as principais características do gênero tirinha, para que os alunos possam: 1. Relacionar as imagens ao tema e ao texto escrito, 2. Destacar as ideias principais do texto; Como atividade proposta, o aluno surdo fará, em Libras, uma breve explicação para a turma sobre o que compreendeu na tirinha ao lado”.

Figura 38 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura Visual/7º ano



Palavras Inaudíveis

É VERDADE QUE O ARISTÓTELES DISSE QUE SURDOS SÃO INCAPAZES DE PENSAR?

...

SIM, MAS A TEORIA DELE ESTÁ EQUIVOCADA.

APENAS UM CARA.

Fonte: <https://culturasurda.net/2016/08/21/palavras-inaudiveis/>



TIRINHA

- Leia a tirinha ao lado;
- Relacione as imagens ao tema e ao texto escrito;
- Destaque as ideias principais do texto;
- Depois faça uma breve explicação para a turma, sobre o que compreendeu na tirinha ao lado.

Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

A partir da Figura 39, apresentaremos uma proposta de currículo para a prática de linguagem: Expressão escrita para o 7º ano. Dessa forma, a unidade temática proposta é “Produção de sentidos nos diferentes gêneros textuais em português”, tendo como competência geral “Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”. O gênero escolhido foi “diário pessoal”. Quanto às habilidades, podemos listar: “Produzir textos

considerando o objetivo e o público-alvo; Elaborar texto, com certa autonomia, em sequência cronológica; Reescrever textos após leitura do professor e de colegas para possíveis adequações ortográficas, sintáticas e/ou semânticas com atenção para a clareza do texto a quem se destina”. Os objetos de conhecimento escolhidos para o desenvolvimento dessas atividades são “Produção de texto escrito; Ordenação cronológica dos fatos na produção escrita; Revisão e reescrita”.

Figura 39 - Práticas de Linguagem: Expressão Escrita para 7º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação	- Responder por escrito questões propostas pelo professor. - Produzir textos considerando o objetivo e o público-alvo. - Elaborar texto, com certa autonomia, em sequência cronológica. - Escrever pequenos textos, com possível ajuda do professor ou de colegas, sobre aspectos culturais de sua região. - Elaborar pequenos textos sobre os aspectos culturais de outros povos. - Elaborar textos pequenos sobre as impressões evocadas durante/após a leitura do texto literário. - Reescrever textos após leitura do professor e de colegas para possíveis adequações ortográficas, sintática e/ou semânticas, com atenção para a clareza do texto a quem se destina.	- Produção de texto escrito. - Produção escrita multissemiótica. - Ordenação cronológica dos fatos na produção escrita. - Produção de texto escrito em contextos formais e informais. - Produção de texto sobre os aspectos culturais regionais. - Produção de texto sobre os aspectos culturais de outros povos. - Revisão e reescrita.	Questionário Literatura Surda: - Contos em Libras e sua versão em língua portuguesa; - Poemas em Libras e sua versão em língua portuguesa; - HQ em Libras e sua versão em língua portuguesa; - Contos tradicionais - Contos modernos - Fábulas - Notícia - Diário pessoal - Autobiografia - Biografia - Cartaz - Manual de instrução	Produção de sentidos nos diferentes gêneros textuais em português

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

O plano proposto no Quadro 24 tem como objetivo “Elaborar um diário pessoal, com fatos e acontecimentos de alguns momentos educacionais vividos, tomando como referência uma tirinha que apresenta a linha do tempo sobre o percurso histórico na educação de surdos”. Para o desenvolvimento dessa aula, iremos necessitar dos seguintes recursos: “Computador; Data show; Impressora; Papel; Caixa de som; Lápis/borracha; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Propomos uma avaliação “formativa”, na qual, durante a execução de uma aula de aproximadamente 50 minutos, o docente irá avaliar continuamente o processo de escrita do seu estudante surdo, levando em consideração as diferenças linguísticas entre a Libras e o português escrito.

Quadro 24 - Plano de aula para 7º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA

DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 7º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Elaborar um diário pessoal, com fatos e acontecimentos de alguns momentos educacionais vividos, tomando como referência uma tirinha que apresenta a linha do tempo sobre o percurso histórico na educação de surdos.	- Exibição do vídeo “História da educação de surdos” pelo <i>link</i>: https://youtu.be/6EwWHGAZY6s; - A partir do vídeo e da tirinha, discutir sobre o percurso educacional dos surdos; - Conversa informal sobre como ocorreu o percurso educacional do aluno surdo (depoimento sinalizado); - Apresentar para a turma, a partir do depoimento do aluno, as características do gênero diário pessoal; - Produção textual de um diário pessoal sobre o percurso educacional dos alunos e as dificuldades encontradas; - Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete.	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Caixa de som; - Lápis/borracha; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); - Dicionário (Português).	Formativa.

Fonte Própria.

No plano de aula, podemos verificar os seguintes passos para o desenvolvimento da aula e da atividade proposta na Figura 40: “Exibição do vídeo “História da educação de surdos”, pelo *link*: <https://youtu.be/6EwWHGAZY6s>; A partir do vídeo e da tirinha, discutir sobre o percurso educacional dos surdos; Conversa informal sobre como ocorreu o percurso educacional do aluno surdo (depoimento sinalizado); Apresentar para a turma, a partir do depoimento do aluno, as características do gênero diário pessoal; Produção textual de um diário pessoal sobre o percurso educacional dos alunos e as dificuldades encontradas; Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete”.

Figura 40 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão Escrita/7º ano

TIRINHA



Fonte: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/images/historia.pdf>

DIÁRIO PESSOAL

Observe a tirinha ao lado, sobre momentos históricos para a educação dos surdos. Depois produza um diário pessoal, contando um pouco sobre o seu percurso educacional, as dificuldades e as barreiras encontradas no processo.

Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

A partir de agora, iremos ver duas sequências de planos de aula e de atividades de ensino de língua portuguesa para alunos surdos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com uma idade aproximada de 13 anos e com um nível de proficiência de utilizador básico – iniciação (B3).

Figura 41 - Quadro de Referência para o 8º ano/B3

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Fundamental – 8º ano
Fase anual de escolarização	≈ 13 anos – B3
Nível de proficiência	Utilizador básico – iniciação

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na Figura 42 iremos expor uma proposta curricular para trabalhar com a prática de linguagem: Leitura visual, para estudantes surdos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Podemos verificar como unidade temática: “Compreensão de textos multissemióticos”. Como competência geral, temos: “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes, desenvolvendo estratégias de leitura”. Propomos assim o trabalho com o gênero textual “poemas narrativos”, para desenvolver nos estudantes as seguintes habilidades: “Ler visualmente textos escritos;

Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto; Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao texto lido; Explicar em Libras o que leu em português escrito; Destacar as ideias principais do texto lido; Relacionar as partes do texto” (exemplificando as diferenças linguísticas entre Libras, Português escrito e Língua gestual portuguesa – LGP). Dentre os objetos de conhecimento, podemos listar: “Compreensão das ideias principais do texto lido; Compreensão da relação entre partes do texto; Compreensão da mensagem do texto”.

Figura 42 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 8º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes, desenvolvendo estratégias de leitura	- Ler visualmente textos escritos. - Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto. - Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao texto lido. - Explicar em Libras o que leu em português escrito. - Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor. - Destacar as ideias principais do texto lido. - Localizar informações explícitas do texto. - Localizar informações implícitas do texto. - Relacionar as partes do texto. - Identificar a mensagem em textos escritos.	- Compreensão das ideias principais do texto lido. - Compreensão de informações explícitas do texto. - Compreensão de informações implícitas do texto. - Compreensão da relação entre as partes do texto. - Compreensão da mensagem do texto.	- Crônicas narrativas - Poemas narrativos - <i>Curriculum vitae</i> - Entrevista - Notícia - Reportagem - Anúncios de classificados (virtuais e impressos). - Charge - Bula de remédio	Compreensão de textos multissemióticos

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Podemos observar, no plano de aula abaixo, a listagem dos seguintes recursos para o desenvolvimento dessa aula: “Computador; Data show; Caixa de som; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Para cumprir com o objetivo: “Desenvolver estratégias de leitura visual para o poema em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e legendado em português escrito”. No que se refere às práticas avaliativas, escolhemos uma avaliação “formativa”, analisando se o objetivo pretendido está sendo alcançado durante as etapas de desenvolvimento da aula.

Quadro 25 - Plano de aula para 8º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 8º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Desenvolver estratégias de leitura visual para o poema em Língua Gestual Portuguesa - LGP e legendado em português escrito.	- Exibição do poema “As mãos”, em Língua Gestual Portuguesa (LGP), legendado em língua portuguesa; - Discutir com seus colegas de turma em grupo sobre a ideia central do poema, a intencionalidade do texto, assim como as diferenças linguísticas entre LGP/Libras e Língua Portuguesa (Roda de conversa).	- Computador; - Data show; - Caixa de som; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); -Dicionário (Português).	Formativa.

Fonte Própria.

Seguiremos, assim, as seguintes etapas de desenvolvimento da aula: “Exibição do poema ‘As mãos’ em Língua Gestual Portuguesa (LGP), legendado em língua portuguesa; Discutir com seus colegas de turma em grupo sobre a ideia central do poema, a intencionalidade do texto, assim como as diferenças linguísticas entre LGP/Libras e Língua Portuguesa (Roda de conversa)”.

Figura 43 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura Visual/ 8º ano

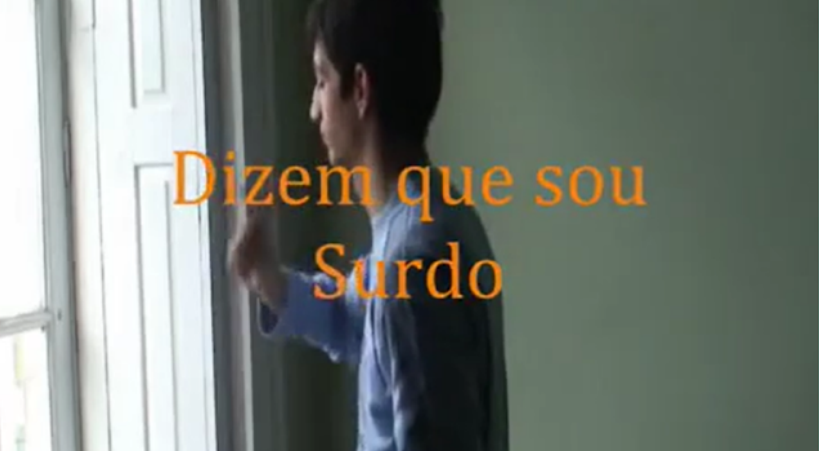
OBSERVE O POEMA "AS MÃOS"

Autora: Danielle Bouvet

Línguas: **Língua Gestual Portuguesa (LGP)** e **Português**

Site oficial: <http://www.esaherculano.com> (Escola Secundária Alexandre Herculano)

Discuta em Libras com seus colegas a ideia central do poema abaixo e as diferenças linguísticas entre o português (escrito na legenda), a LGP e a Libras.

Fonte: <https://culturasurda.net/2011/12/10/poema-de-danielle-bouvet/>

Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

O currículo exposto na Figura 44 é uma proposta para desenvolver a prática de linguagem: Expressão escrita para estudantes surdos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Dessa forma, a unidade temática é “Aprimorando a produção de sentido no português”, tendo como competência geral “Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”. Escolhemos dar continuidade ao trabalho com o gênero textual “Poema narrativo”, para desenvolver as seguintes habilidades: “Produzir poemas em Libras, em grupo, e escrevê-los em português; Reescrever os poemas produzidos, a partir das observações feitas pelo professor; Escrever um poema e comparar com a poesia em Libras: Mostrar algumas diferenças entre o português escrito e a Libras”. Quanto aos objetos de conhecimento, podemos elencar: “Escrita de poemas narrativos”; Comparação entre poesia em Libras e em português, em contraste com a produção de poemas em Libras; Reescrita de poemas”.

Figura 44 - Práticas de Linguagem: Expressão Escrita para 8º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação	- Responder por escrito às questões propostas pelo(a) professor(a). - Usar expressões escritas formais ou informais, dependendo do gênero textual proposto. - Empregar primeira pessoa na escrita da crônica narrativa. - Produzir textos observando a ordem cronológica e a coerência dos fatos narrados ou descritos no texto. - Produzir crônica narrativa. - Reescrever a crônica narrativa produzida anteriormente, a partir das observações feitas pelo professor. - Produzir poemas em Libras, em grupo, e escrevê-los em português. - Reescrever os poemas produzidos, a partir das observações feitas pelo professor. - Escrever um poema e comparar com a poesia em Libras: mostrar algumas diferenças entre o português escrito e a Libras. - Escrever textos coerentes, a partir da estrutura, função e objetivo do texto proposto.	- Produção de crônica narrativa com uso da linguagem coloquial e de ironia. - Uso dos constituintes da crônica narrativa: tempo, enredo, personagens e espaço. - Uso de expressões formais e informais em crônicas narrativas. - Uso de foco narrativo na crônica narrativa. - Reescrita de crônica narrativa. - Escrita de poemas narrativos. - Comparação entre poesia em Libras e em português, em contraste com a produção de poemas em Libras. - Reescrita de poemas.	- Crônicas narrativas - Poemas narrativos	Aprimorando a produção de sentido no português

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

O plano abaixo tem como objetivo “Produzir poemas narrativos” e, para isso, irá precisar dos seguintes recursos: “Computador; Data show; Impressora; Papel; Caixa de som;

Lápis/borracha; Intérprete de Libras (Libras); Dicionário (Português)”. A prática de avaliação será “somativa”, na qual o grupo de estudantes irá, com base na revisão textual e nas diferenças linguísticas entre o português e a Libras, fazer uma autoavaliação, atribuindo uma nota condizente com a sua produção.

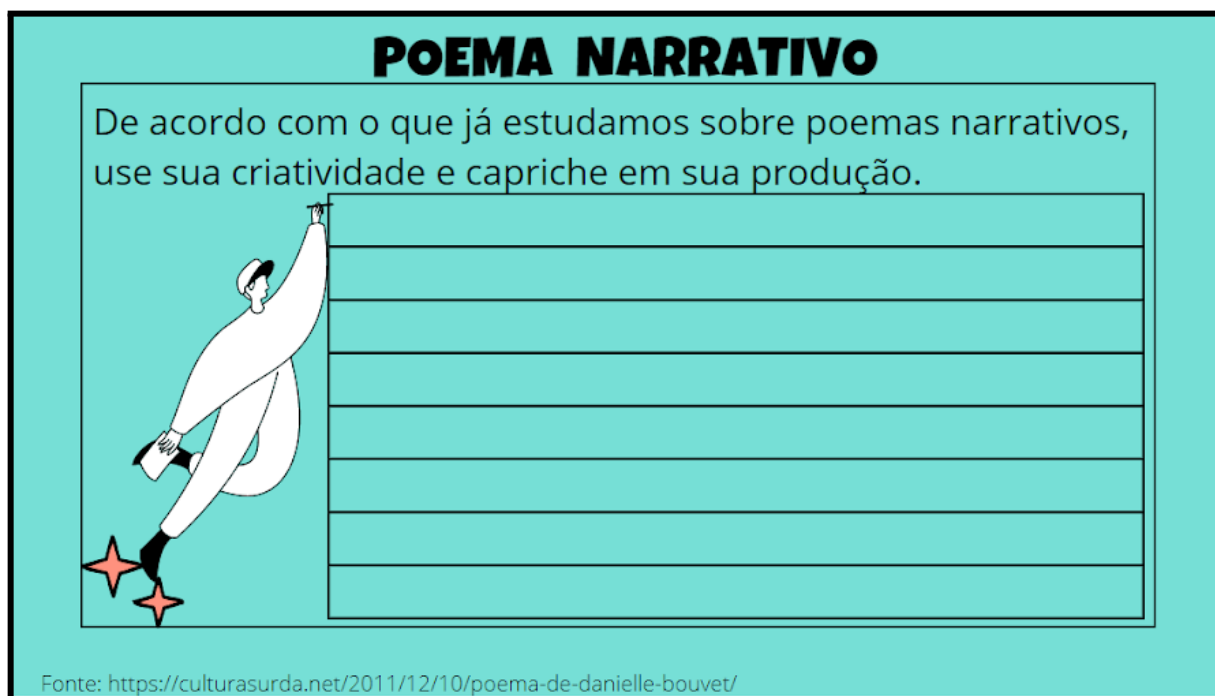
Quadro 26 - Plano de aula para 8º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 8º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Produzir poemas narrativos.	- Aula expositiva sobre as características do gênero Poema narrativo; - A partir do poema “As mãos” (reexibir o poema), produzir um poema narrativo, em Libras e em grupo; - Escrever o poema narrativo em português; - Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete; - Avaliação somativa da atividade (com base nas diferenças linguísticas entre a Libras e o português - Autoavaliação, para atribuição de uma nota).	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Caixa de som; - Lápis/borracha; - Intérprete de Libras (Libras); -Dicionário (Português).	Somativa.

Fonte Própria.

Portanto, iremos desenvolver as seguintes etapas para alcançar as habilidades e os objetivos propostos para essa aula: “Aula expositiva sobre as características do gênero: Poema narrativo; A partir do poema ‘As mãos’ (reexibir o poema), produzir um poema narrativo, em Libras e em grupo; Escrever o poema narrativo em português; Revisão para a correção textual do texto produzido, com auxílio do professor e intérprete; Avaliação somativa da atividade (com base nas diferenças linguísticas entre a Libras e o português – Autoavaliação, para atribuição de uma nota da produção do grupo)”.

Figura 45- Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão Escrita/8º ano



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

Na Figura 46, iremos propor atividades e planos de aula de língua portuguesa para alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com uma idade de 14 anos e com um nível de proficiência de utilizador básico – iniciação (B4), de acordo com as práticas de linguagem: Leitura visual e Expressão escrita.

Figura 46 - Quadro de Referência para o 9º ano/B4

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Fundamental – 9º ano
Fase anual de escolarização	14 anos- B4
Nível de proficiência	Utilizador básico – Iniciante

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

Na Figura 47, expomos uma proposta de currículo para trabalhar com a prática de linguagem: Leitura visual para estudantes surdos que estiverem cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II. Essa proposta apresenta como unidade temática “Textos multissemióticos nos diferentes gêneros textuais”, tendo como competência geral: “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes, desenvolvendo estratégias de leitura”. O gênero textual escolhido para trabalhar foi “gráficos e infográficos”. Com esse gênero, pretendemos trabalhar de acordo com os

seguintes objetos de conhecimento: “Leitura visual como compreensão do texto; Compreensão das ideias principais do texto; Apoio nos recursos visuais para a compreensão do texto; Compreensão de informações explícitas e implícitas no texto; Compreensão da mensagem de textos”. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, podemos elencar: “Ler visualmente textos escritos; Identificar as ideias principais em textos; Relacionar recursos visuais (imagens) ao tema do texto; Explicar em Libras o que leu em português escrito; Localizar informações explícitas no texto; Localizar informações implícitas no texto; Captar a mensagem de textos lido”.

Figura 47 - Práticas de Linguagem: Leitura visual para 9º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Compreender textos escritos multisssemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes, desenvolvendo estratégias de leitura	- Ler visualmente textos escritos. -Responder a questões de compreensão textual propostas pelo professor, obedecendo às regras gramaticais do português. - Identificar as ideias principais em textos. - Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto. - Explicar em Libras o que leu em português escrito. - Localizar informações explícitas no texto. - Localizar informações implícitas no texto. - Captar a mensagem de textos lidos. - Identificar o destinatário em textos lidos.	- Leitura visual como compreensão do texto. - Compreensão das ideias principais de texto. - Apoio nos recursos visuais para a compreensão do texto. - Compreensão de informações explícitas e implícitas no texto. - Compreensão da mensagem de textos.	-Conto Policial -Conto Fantástico -Conto de Mistério -Reportagem -Entrevista -Foto Jornalística -Textos informativos -Gráficos e infográficos -Regras de jogo -Regulamentos/Leis -Argumentativo -Carta de solicitação -Carta de reclamação	Textos multisssemióticos nos diferentes gêneros textuais

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

A proposta de plano de aula exposta abaixo tem como objetivo “Identificar e interpretar gráficos e infográficos”. Para executar o planejamento, listamos alguns recursos como “Computador; Data show; Impressora; Papel; Marca-texto; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Como processo avaliativo, escolhemos um tipo de avaliação na qual o aluno será avaliado durante todo o processo de aprendizagem: “Avaliação formativa”.

Quadro 27 - Plano de aula para 9º ano

INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA
DOCENTES: PLP1/PLP2

TURMA: 9 ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Identificar e interpretar gráficos e infográficos.	- Aula expositiva sobre infográficos; - Leitura e interpretação dos dados do infográfico; - Roda de conversa sobre as discussões dos dados do infográfico em Libras e em português.	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Marca-texto; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz); - Dicionário (Português).	Formativa.

Fonte Própria.

Durante a execução dessa aula, iremos desenvolver as seguintes etapas: “Aula expositiva sobre infográficos; Leitura e interpretação dos dados do infográfico; Roda de conversa sobre as discussões dos dados do infográfico em Libras e em português”.

Figura 48 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Leitura Visual/ 9º ano



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

Na Figura 49, podemos exemplificar uma proposta curricular para a prática de linguagem: Expressão escrita para alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental. A unidade temática a ser trabalhada é “Produção escrita de gêneros textuais”. Já a competência proposta é “Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de

diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”. Para dar continuidade à aula anterior, escolhemos o gênero "gráficos e infográficos”.

Figura 49 - Práticas de Linguagem: Expressão Escrita para 9º ano

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação	- Responder por escrito questões propostas pelo professor. - Produzir textos e relacionar seus propósitos ao contexto da produção (o quê? para quem? Por quê? Como?). - Escrever contos policiais com autonomia. - Utilizar os elementos da narrativa (personagem, cenário, enredo e desfecho). - Escrever contos de mistério com autonomia. - Escrever contos de terror com autonomia. - Utilizar, na produção escrita, os efeitos de sentido por meio do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáforas, personificação, hipérbole, entre outras. (linguagem figurada) - Utilizar os parágrafos para organizar a sequência das ações nos textos narrativos. - Reescrever textos (de forma coletiva e individual) com o objetivo de elaborar hipóteses sobre convenções da escrita em português.	- Produção escrita de narrativas. - Uso de figuras de linguagem em produções escritas: • Comparação • Metáfora • Personificação • Hipérbole - Utilização dos parágrafos para organizar a sequência das ações nos textos narrativos. - Reescrita de textos do gênero conto.	-Conto de Mistério -Conto de Terror -Conto Policial	Produção escrita de gêneros textuais

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

As habilidades que iremos desenvolver são: “Realizar escolhas lexicais adequadas para a escrita de texto informativo; Escrever texto informativo após selecionar e organizar as informações; Utilizar vocabulário específico de texto informativo”. Os objetos de conhecimento serão: “Produção escrita de texto informativo”.

Figura 50 - Práticas de Linguagem: Expressão Escrita para 9º ano

- Socializar a produção escrita em grupo, no mural da escola ou em publicação impressa (Confeção de Revistas, Jornal, Mural).			
- Realizar escolhas lexicais adequadas para a escrita de texto informativo.			
- Escrever texto informativo após selecionar e organizar as informações.	- Produção escrita de texto informativo.	-Expositivos -Gráficos e Infográficos -Textos Informativos com matéria Científica	
- Utilizar o vocabulário específico de texto informativo.			
- Escrever textos dissertativos.			
- Discutir em grupo ideias polêmicas e reunir argumentos a favor e contra uma determinada posição.	- Produção escrita de dissertação escolar.		
-Organizar a progressão argumentativa no texto dissertativo para sustentar uma ideia.	- Organização dos argumentos na dissertação, atendendo a sua estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.		
- Organizar as ideias na dissertação, atendendo à sua estrutura.	- Estabelecimento de relações de causa/consequência entre segmentos do texto argumentativo.	-Carta de solicitação -Carta de reclamação -Dissertação escolar	
- Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto argumentativo.	- Uso da pontuação visando à objetividade e concisão próprias dos textos argumentativos.		
- Selecionar, resumir e comentar as opiniões expressas nos textos argumentativos.	- Reescrita de textos.		
- Utilizar os parágrafos para organizar a progressão dos argumentos, fatos e informações nos textos argumentativos.			
- Empregar os elementos coesivos referenciais e			

Fonte

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

O plano de aula proposto apresenta como objetivo “Produzir um infográfico utilizando as informações e os dados apresentados no texto que o professor propôs”. Para o desenvolvimento dessa atividade, iremos necessitar dos recursos “Computador; Data show; Impressora; Papel; Cartolina; Hidrocor, lápis comum e de pintura; Marca-texto; Intérprete de Libras (Libras/versão voz); Dicionário (Português)”. Quanto à avaliação, será “formativa” para que todo o processo de aprendizagem seja avaliado continuamente.

Quadro 28 - Plano de aula para 9º ano

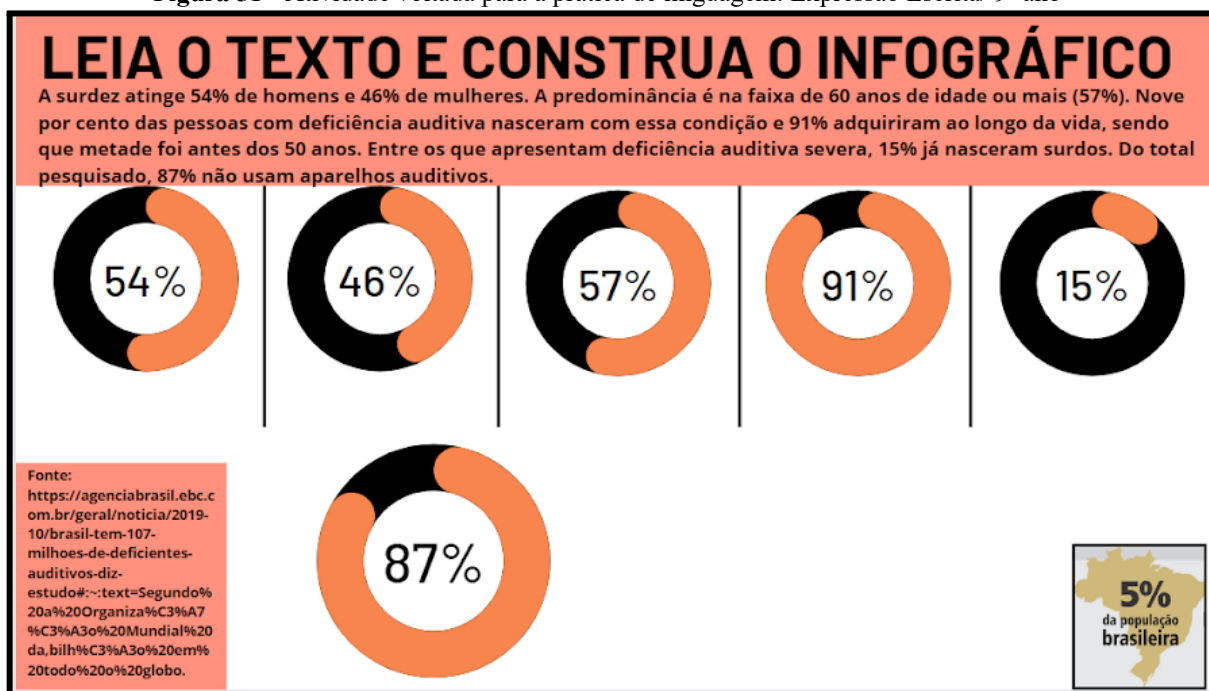
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: EMPA DOCENTES: PLP1/PLP2 TURMA: 9º ANO PRÁTICA DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA			
OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS
Produzir um infográfico utilizando as informações e os dados apresentados no texto que o professor propôs.	- Construção de um infográfico em grupo, a partir das informações e dos dados apresentados no texto proposto pelo professor; - Seminário com a apresentação dos infográficos construídos pelos grupos de trabalho.	- Computador; - Data show; - Impressora; - Papel; - Cartolina; -Hidrocor, lápis comum e de pintura; - Marca-texto; - Intérprete de Libras (Libras/versão voz);	Formativa.

		-Dicionário (Português).	
--	--	-----------------------------	--

Fonte Própria.

Por fim, para pôr em prática essa aula, o professor terá que executar as seguintes etapas de desenvolvimento: “Construção de um infográfico em grupo, a partir das informações e dos dados apresentados no texto proposto pelo professor; Seminário com a apresentação dos infográficos construídos pelos grupos de trabalho”.

Figura 51 - Atividade voltada para a prática de linguagem: Expressão Escrita/ 9º ano



Fonte Própria: https://www.canva.com/design/DAFK7iEb75U/11BaBN7Kxsmk3wgvx_ka_Q/edit.

Expomos acima uma proposta de intervenção de uma oficina para professores, em que demonstramos como podemos trabalhar o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos que estejam cursando os anos do Ensino Fundamental II. Dessa forma, não levamos em consideração se o nível de aprendizagem dos alunos (em leitura/escrita) está “adequado” ou apropriado para o ano que está cursando, apesar de sabermos da grande defasagem na educação de surdos no Brasil e de que muitos chegam ao Ensino Fundamental II sem serem alfabetizados. Porém, o objetivo da oficina é demonstrar aos professores como eles podem utilizar os cadernos em seus planejamentos e como fica mais viável ao trabalho docente seguir um currículo que favoreça o processo de ensino de L2 numa perspectiva de aquisição.

Portanto, pensando em apresentar uma proposta de ensino de português numa perspectiva de aquisição em L2, escolhemos e selecionamos cuidadosamente os gêneros

textuais propostos, para que eles apresentassem mensagens que propusessem ao estudante surdo situações de aprendizagem significativas e que ocorressem de forma natural, mediada pela L1 (Libras) quando necessário. Diante disso, escolhemos gêneros textuais produzidos por outros surdos ou que trouxessem alguma informação ou questões das comunidades surdas. Apesar de termos separado as atividades e os planos de acordo com as práticas de linguagem: Leitura visual e Expressão escrita, que seriam desenvolvidas em aulas de aproximadamente 50 minutos, escolhemos propor aos professores trabalhar de maneira que pudessem dar uma sequência de uma aula para outra, ou seja, se nas aulas para o 9º ano propomos o trabalho com infográficos em leitura visual, na aula de expressão escrita continuamos com o mesmo gênero, de forma que o docente possa dar as duas aulas seguidas ou em dias separados, a depender da carga horária da disciplina. Outro fato que podemos levar em consideração é o de que, como supostamente esse surdo estará estudando numa sala com outros alunos ouvintes, todas as propostas foram pensadas para serem desenvolvidas com a turma, com algumas situações que precisam ser mediadas pelo intérprete.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos questões relacionadas à não disposição de um currículo de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos em documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular do Estado da Paraíba, e os efeitos dessa “exclusão” no ensino público, através das entrevistas com duas professoras de uma escola municipal da cidade de Campina Grande.

Para fundamentar esta pesquisa, dispomos de 21 trabalhos que incluem artigos e livros com temas relevantes para a educação de surdos, de autores como: RIBEIRO/SHOLL-FRANCO (2018), MENDONÇA/CARVALHO/ DOMINGUES/FARIA (2018); MACEDO/ NUNES/BENEVIDES (2020); SILVA (2018); MENCATO/ÂNGELO (2021); LIMBERGER/ BUCHWEITZ (2019); QUADROS (2019); MENCATO *et al.* (2017); SANTOS/ MELO/ FRONZA (2020); SILVA/MENCATO (2022); SOUZA (2019); BRITO, *et al.* (2019); MÜLLER/KARNOPP (2015); KARNOPP/KLEIN (2007); SILVA (2001); RIBEIRO/SILVA, Org. (2015); QUADROS (1997); MOURA (2015); LEBEDEFF Org. (2017); SILVA/SILVA, Org. (2018); LIMA (2015), entre outros.

Apresentamos, nos capítulos que fundamentam nosso trabalho, as seguintes seções: 2 Percurso Histórico da Educação de Surdos e 2.1 Aquisição de Segunda Língua (L2) para Surdos; 2.2 Representação do Currículo de português como L2 para surdos na BNCC e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba; 2.3 A LDB e o ensino bilíngue para surdos; 2.4 Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos; 2.4.1 Um currículo de ensino de português multimodal na Educação Básica. Buscamos discorrer sobre como se deu a educação de surdos ao longo dos anos, assim como pesquisas relacionadas à aquisição de L2 e legislações e documentos que trazem ou orientam os direitos educacionais dos surdos.

Durante nosso percurso metodológico, utilizamos a análise de conteúdo de BARDIN (2016). Dessa maneira, nossas entrevistas *online* (via Google Meet) foram transcritas, categorizadas através do método de análise dedutiva, receberam tratamento e inferência das 21 obras elencadas no Estado da arte. Com base nas respostas e em alguns trechos de questões das entrevistas, verificando as respostas, elaboramos as seguintes seções: 4 A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior *versus* a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba; 4.1 A perspectiva das professoras sobre aquisição em L2, nas quais pudemos

constatar, a partir das análises, o quanto os professores estão “perdidos” sobre como deveriam promover práticas de ensino de português para surdos como uma L2. Percebemos, assim, que a falta de documentos norteadores inviabiliza investimentos em formações contínuas para os professores, comprovando o quanto a inaplicabilidade de políticas públicas de fato e de direito deixam estudantes surdos sem o direito a uma educação “PARA TODOS”.

Na última seção, 4.2 Oficina de português como L2: “Um olhar sobre português como L2, segundo a proposta curricular”, elaboramos uma proposta de intervenção de uma oficina que poderá ser aplicada posteriormente com as professoras participantes da pesquisa como uma maneira de as docentes compreenderem o caminho metodológico a ser seguido para a promoção do ensino de português para surdos numa perspectiva de aquisição de L2. Por isso, escolhemos gêneros textuais produzidos por outros surdos ou que trouxessem informações ou questões das comunidades surdas.

Os planos de aula e atividades foram elaborados de acordo com o Caderno III – Ensino Fundamental (anos finais), da coleção nomeada PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR. Dessa forma, preparamos os planos de aula e atividades de acordo com o currículo selecionado para cada ano do Ensino Fundamental, separando-os conforme as práticas de linguagem: Leitura visual e Expressão escrita, que seriam desenvolvidas em aulas de aproximadamente 50 minutos, de forma a propor aos professores trabalhar de maneira que pudessem dar uma sequência de uma aula para outra e para que pudessem desenvolver essas atividades com toda a sua turma, sejam alunos surdos ou ouvintes.

Portanto, podemos afirmar que nosso trabalho comprovou a seguinte hipótese: A ausência de um currículo de ensino de português como L2 para surdos em documentos oficiais desfavorece o investimento de políticas públicas em formação e capacitação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, o que acarreta grandes prejuízos linguísticos, culturais e até mesmo cognitivos para estudantes surdos, principalmente para aqueles que são filhos de pais ouvintes e que não aprenderam sua L1 (Libras) de forma natural em seu meio familiar. Dessa forma, esta pesquisa pretende nortear novas pesquisas acerca de como poderia ser desenvolvido o trabalho de ensino de português para surdos a partir de uma proposta curricular inclusiva, norteadas por documentos oficiais como os cadernos: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

E DO ENSINO SUPERIOR, que são a primeira proposta construída e sistematizada de currículo de ensino de português para surdos e que não se faz presente na BNCC, na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (org.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno IV/Ensino Médio. 1º edição, Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioI SBN2906.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Setembro, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. Paraíba, SEE/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados_documento_curricular_pb.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. MORAES, Márcia. NEO – Núcleo de Educação Online. **Repositório Digital Huet**. Curso Online de Pedagogia Bilíngue. Disciplina Currículo e Educação (06h51min). Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/742/1/CURR%20UN01_Introd.mp. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Aprova a Lei Brasileira de Inclusão – LBI e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 set. 2010. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 07 de abril de 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 de abril de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.845, 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de março de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Brasília, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Brasília, 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de agosto de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CONTRAN nº 558/2015 – DOU: 20.10.2015. Dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=304815>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 1.217/ 2019. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor que as gestantes com deficiência auditiva terão acompanhamento de intérprete de Libras durante o pré-natal e o parto. Coordenação de Comissões Permanentes – DECOM – P_7904. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F6C968E3C1349539A0C86C9738E6E775.proposicoesWebExterno1?codteor=1800520&filename=Avulso+-P+L+1217/2019. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 23.773, 06 de janeiro de 2021**. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. Legislação Estadual. Minas Gerais, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-23773-2021-minas-gerais-institui-diretrizes-para-a-criacao-de-escolas-bilingues-em-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-lingua-portuguesa-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 4.309, 16 de novembro de 2004**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais. Legislação Estadual. Rio de Janeiro, 16 de novembro de 2004. Disponível em: <https://www.libras.com.br/lei-4309-de-2004>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRITO, Maria Durciane Oliveira *et al.* Adaptação de material para alunos surdos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In: Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58951>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, São Paulo, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco: State University, Longman, 2000.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno V/Ensino Superior. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOEnsinoSuperiorISBN2906.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

Educação bilíngue para surdos: Flávio Arns explica proposta aprovada no Senado. Publicado no canal TV Senado, 26 mai. 2021 (12min26seg). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/argumento/2021/05/educacao-bilingue-de-surdos-flavio-arns-explica-proposta-aprovada-no-senado>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Esclarecimentos sobre a importância da LDB para educação bilíngue de surdos- Legenda e Voz. Publicado no Youtube no canal Feneis Oficial, 17 jun. 2021 (17min12seg). Disponível em: https://youtu.be/-hEyv_Vb2ZI?t=940. Acesso em: 23 jan. 2022.

Educação bilíngue de surdos na LDB. Publicado no Youtube no canal Ewerton Carlos, 26 set. 2021 (2h02min50seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orOPzwLE-FA&lc=UgwMJo7-JtdNPD7kEe94AaABA>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. *In: Educação e realidade*. vol. 32, n. 2. jul/dez, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/issue/view/633> . Acesso em: 27 fev. 2022.

KENEDY, Eduardo. Linguagem, sociedade e cognição. *In: PAES, R. (org.). Língua, uso e discurso*: entremeios e fronteiras. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UESA, 2013, v. 1, p. 5-34.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar *et al.* (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEITÃO, Márcio Martins. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. *In*: Martelotta, M. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LIMBERGER, Bernardo K.; BUCHWEITZ, Augusto. O cérebro bilíngue de línguas minoritárias. *In*: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (org.). **Interface, linguagem e cognição**: contribuições da psicolinguística. 1. ed. Florianópolis: Tubarão/Copiar, 2019.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. v. 2, p. 413-468.

MACEDO, Yuri Miguel; NUNES, Elna Lacerda Machado; BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes. Libras: desafios e possibilidade para a implantação do currículo da educação básica, da rede regular de ensino de Uibaí. *In*: **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 7, n. 16, p. 301-318. ISSN 2318-7344. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/23022>. Acesso em: 31 out. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MÅRTENSSON, J. *et al.* **Growth of language-related brain areas after foreign language learning**. *NeuroImage*, 63 (1). 2012.

MCLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; MCLEOD, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. **Language Learning**, 33(2), p. 135–158. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00532.x>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MENCATO, Rosângela de Sousa; CELESTINO, Joseilma Ramalho; SILVA, Sílvia César Lopes da. O ensino da língua portuguesa na perspectiva inclusiva a partir do atendimento educacional especializado – AEE para aluno surdo. *In*: **Anais COPRECIS**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31294>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MENCATO, Rosângela de Sousa; ÂNGELO, Juçara Lúcia. A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas**: práticas e reflexões. Ipiranga: Schreibern, 2021.

MENDONÇA, Lorena Medeiros de; CARVALHO, Taiana Wila de; DOMINGUES, Luciana Santos; FARIA, Ana Carolina Cintra. A importância da Libras como componente curricular na Educação Básica. *In*: **Revista Educação: saberes e práticas**, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/342/238&ved=2ahUKEwiokLC03NfsAhWNSsAKHaFwC-QQFjACegQIDRAB&usg=AOvVaw26_udn9oLobQVUiteQdHWm. Acesso em: 31 out. 2020.

MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno I/Educação infantil. 1. ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantilisBN2906.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. *In: Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. SciELO Brasil, v. 45, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031750>. Acesso em: 27 fev. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno introdutório. 1. ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

Neurociência, psicolinguística e educação bilíngue. FINGER, Ingrid (palestrante). Publicado no Youtube no canal Psicolinguística e Neurociência da Linguagem, 18 dez (1h30min29seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qtm1in9Avbc>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Espanha, Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PEREIRA, Angélica Benedito; OLIVEIRA, Joseilda Alves de. Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo. *In: Revista Principia*, n. 58, IFPB. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/5908/1837>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno II/Ensino Fundamental (anos iniciais). 1. ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo. **Nova escola**, 1 ago. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>. Acesso em: 7 set. 2018.

POPULAÇÃO brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transf>

orma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghml. Acesso em: 23 nov. 2020.

Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – CEFR. **NetLinguae Idiomas**, 13 de abril de 2018. Disponível em: <https://netlinguae.com.br/2018/04/13/cefr-quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. Fundamentos do bilinguismo bimodal. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (org.). **Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística**. 1. ed. Florianópolis: Tubarão/Copiart, 2019.

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

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

RIBEIRO, Nayla Schenka; SHOLL-FRANCO, Alfred. **Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências**. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/11460/8247&ved=2ahUKEwjj87_2tfsAhUNGbkGHS3dCVoQFjAOegQIDBAB&usg=AOvVaw0llZ9TmvUgVaYUHS1t89xm. Acesso em: 31 out. 2020.

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Tania Maria dos; MELO, Joaquina Maria Portela Cunha; FRONZA, Cátia de Azevedo. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, usuários da Libras. In: **Anais do COGITE**: Colóquio sobre gêneros & textos, 2020. ISSN 2675-2239. Disponível em:

<https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11664/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Patricia Roberta da; MENCATO, Rosângela de Sousa. Proposta curricular de ensino de português escrito para surdos/Análise do caderno V – Ensino Superior. In: GUILHERME, Willian Douglas; SILVA, Cristiana Barcelos da; FREITAS, Patrícia Gonçalves (org.).

Educação em transformação [livro eletrônico]: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas. V. 2. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/educacao-em-transformacao-praxis-mediaco-es-conhecime-nto-e-pesquisas-multiplas-volume-2>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (org.). **Multimodalidade e discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (org.). **Multimodalidade, ensinios e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Ivani Rodrigues *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno III/Ensino Fundamental (anos finais). 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, Renata de Arruda Câmara. Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Revista virtual de cultura surda**. Centro Virtual de Cultura Surda, 23 ed., maio de 2018, ISSN 1982-6842. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A proficiência em L2 como objeto da psicolinguística. *In*: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (org.). **Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística**. 1. ed. Florianópolis: Tubarão/Copiart 2019.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

THOMA, Adriana da Silva. Currículo para educação de surdos na perspectiva bilíngue. *In*: **Anais do Simpósio Currículo**, realizado no XI Congresso Internacional e no XVII Seminário Nacional do Ines 1857/2012, 19 de setembro de 2012. Disponível em: <https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, Junho de 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE 2: **Quadro 30** - Cronograma das etapas da coleta de dados

ATIVIDADES	2021						2022											
	J u l	A g o	S e t	O u t	N o v	D e z	J a n	F e v	M a r	A b r	M a i	J u n	J u l	A g o	S e t	O u t	N o v	D e z
Etapa 1- Autorizações																		
Coleta das cartas de anuência					x													
Coleta das autorizações de uso de arquivos/dados de pesquisa					x													
Etapa 2 - Recolhimento das assinaturas dos termos e coleta de dados (entrevistas)																		
Coleta dos termos de Autorização de imagem e depoimento									x									
Coleta dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)									x									
Realização das entrevistas com as professoras									x									
Etapa 3 - Tabulação e análise dos dados																		
Transcrição e análise das entrevistas											x	x						

Fonte Própria

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

1. Qual sua formação docente?
2. Quantos anos de experiência no ensino básico/público você possui? Durante esses anos de experiência, você leciona ou já lecionou para alunos surdos?
3. Você utiliza, para o planejamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou a Proposta Curricular do Estado da Paraíba?
4. De acordo com a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, o currículo de ensino de português para surdos, na sua perspectiva, é contemplado? Justifique sua resposta.
5. Em que documento oficial você se nortearia para estabelecer os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de português para surdos?
6. Em sua opinião, sua prática docente é satisfatória e contempla uma metodologia de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos? Justifique sua resposta.
7. Como você descreveria o ensino de português como L2 para surdos atualmente na instituição de ensino em que você trabalha? Cite as potencialidades e as dificuldades para esse ensino na escola pública.
8. Você conhece a Lei 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 3º, que inclui a educação bilíngue para pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva que são sinalizantes, desde a educação infantil até o ensino superior? Onde você pesquisaria as metodologias de ensino que usaria para garantir esse ensino bilíngue?
9. Os cadernos intitulados “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foi a proposta de um currículo de ensino de português para surdos que foi sistematizada em uma proposta curricular que vai desde a educação infantil até o ensino superior, elaborada por pesquisadores experientes da área. Diante do exposto, você já ouviu falar ou já utilizou ou utilizaria esses cadernos em seu planejamento?
10. Qual a importância, para a educação de surdos, de esses cadernos virem em documentos oficiais, como a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba? Essa inclusão, de um currículo, nesses documentos oficiais, mudaria a realidade das escolas públicas e privadas no Brasil, no tocante ao ensino de surdos?