



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E  
EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: O QUE APRESENTAM OS DOCUMENTOS  
OFICIAIS?**

**ALINE CARVALHO DA SILVA**

**MAMANGUAPE-PB  
2023**

**ALINE CARVALHO DA SILVA**

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: O QUE APRESENTAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Reis Laureano

**BANCA EXAMINADORA**

*Elaine Reis Laureano*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Reis Laureano  
(Orientadora – UFPB/CCAЕ)

*Walquíria N. da Silva*

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Walquíria da Silva  
(Examinadora 1- UFPB/CCAЕ )

*Aline Guedes de Lima*

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Aline Guedes de Lima  
(Examinadora 2- UFPB/CCAЕ )

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Lucas Romário da Silva  
(Suplente- UFCA)

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Aline Carvalho da.

Ensino de Português para surdos: O que apresentam os documentos oficiais? / Aline Carvalho da Silva. - Mamanguape, 2023.

68 f.

Orientação: Elaine Reis Laureano.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCAÉ.

1. Ensino de Português; Estudantes surdos; Documentos. I. Laureano, Elaine Reis. II. Título.

UFPB/CCAÉ

CDU 376.33

*À comunidade surda.*

## AGRADECIMENTOS

A jornada é longa e dificultosa, desafios surgem a cada dia e não há outra opção a não ser enfrentar e superar os obstáculos, sendo assim, devo agradecimentos a diversas pessoas que me deram apoio durante a minha graduação.

Primeiramente, sou grata a Deus, meu grande auxiliador que sempre esteve comigo em todos os momentos. Obrigada por tudo!

Agradeço também a minha orientadora, Doutora *Elaine Reis Laureano*, por ter aceitado me orientar, e pela troca de experiências durante a realização desta pesquisa.

Não posso esquecer da minha base familiar, obrigada a todos familiares que me auxiliaram durante a minha jornada, agradeço imensamente pelo apoio, a minha mãe *Maria do Socorro Carvalho*, a minhas irmãs *Alanny Carvalho da Silva* e *Adelaide Carvalho da Silva*, ao meu pai, tias e primas que foram essenciais em minha trajetória acadêmica.

À minha amiga, colega de classe e apoiada *Ana Kelly Nunes Bezerra*, que me apresentou a comunidade surda e ampliou minha visão sobre o mundo, como também me proporcionou uma evolução pessoal e profissional. Obrigada por toda partilha.

À minha parceira de graduação e grande dupla *Girleny Almeida de Souza*, grande inspiração para mim, obrigada por todos os conselhos e por toda motivação.

Ao meu grande amigo *Alex Santos Coelho da Silva*, obrigada por todo companheirismo e irmandade.

À Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e amiga, *Cecília da Silva Oliveira Santos*, por todo aprendizado e compartilhamento sobre a vida e assuntos acadêmicos.

Aos meus amigos e colegas do curso de Letras-Língua Portuguesa que ingressaram comigo no semestre 2018.1, *Ana Kelly*, *Alex*, *Girleny*, *Sonaly*, *Mikaela*, *Elói*, *Alcinélia* e *Ellen*.

Ao *Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)*, por ter me oportunizado a atuar como Aluna Apoiadora.

A todos os professores que perpassaram por minha vida escolar desde o ensino básico ao superior. Obrigada por todos os ensinamentos. Por fim, não poderia esquecer das pessoas que me fizeram compreender através da prática o que é ensinar, assim, agradeço a todos os meus alunos tanto do estágio quanto de outras instâncias, vocês foram essenciais na minha formação e responsáveis por minha evolução profissional e pessoal, todos estarão guardados em minha memória.

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

O ensino de Português para surdos deve ser mediado considerando as especificidades sociais, linguísticas e culturais desses estudantes, desse modo, as práticas de ensino devem ser moldadas considerando esses aspectos, pois, quando realizadas de forma inadequadas causam defasagens no ensino, prejudicando o desenvolvimento dos surdos. Assim, a existência de documentos que norteiam o ensino são essenciais para mediar essas práticas. O presente trabalho tem como finalidade investigar a existência de encaminhamentos metodológicos referentes ao ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas nos documentos oficiais tendo como objetivo geral: compreender como deve se dar o ensino de língua portuguesa para surdos à luz dos documentos oficiais. Referente aos embasamentos teóricos, guiamo-nos em estudantes surdos e a relação da língua de sinais com a Língua Portuguesa, a partir dos estudos de Harrison (2021), Gesser (2009), Silva (2001), Quadros e Karnopp (2004), Quadros, Pizzio e Rezende (2008), Zílio (2012), Fernandes (2006), Quadro e Schmiedt (2006) e Neves e Quadros (2015). Para discorrer acerca do Português para surdos: alfabetização e letramento, baseamo-nos nos estudos de Soares e Batista (2005), Soares (2012) e Fernandes (2006). Para basear nossas reflexões acerca da importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa para surdos, orientamo-nos nos estudos de Marcuschi (2012), Marcuschi (2010), Teixeira (2017), Fernandes (2006), Lacerda et. al. (2021) e Sales et.al. (2004). Por fim, para nortear nossa análise utilizamo-nos dos autores mencionados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa cujos resultados mostraram que os documentos analisados apresentam considerações limitadas acerca do ensino de Língua Portuguesa, mencionando de forma genérica poucas informações referente ao tema. Sendo assim, chegou-se à conclusão de que esses documentos precisam ser reformulados para acrescentar encaminhamentos referentes ao ensino de Português para surdos que norteiem profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Ensino de Português; Estudantes surdos; Documentos oficiais.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese for the deaf should be mediated considering the social, linguistic and cultural specificities of these students, in this way, the teaching practices should be shaped considering these aspects, because when carried out inadequately they cause lags in teaching, harming the development of the deaf. Accordingly, the existence of documents that guide teaching are essential to mediate these practices. The present work aims to investigate the existence of methodological referrals related to the teaching of the Portuguese language to deaf people in the official documents with the general objective: to understand how the teaching of the Portuguese language for the deaf should take place in the light of the official documents. Regarding the theoretical foundations, we are guided in Deaf Students and the relationship of sign language with the Portuguese language, from the studies of Harrison (2021), Gesser (2009), Silva (2001), Quadros and Karnopp (2004), Quadros, Pizzio and Rezende (2008), Zílio (2012), Fernandes (2006), Quadro and Schmiedt (2006) and Neves and Quadros (2015). To talk about Portuguese for the deaf: literacy and yours skills, we are based on the studies of Soares and Batista (2005), Soares (2012) and Fernandes (2006). To base our reflections on the Importance of working with textual genres in the teaching of the Portuguese language for the deaf, we are guided in the studies of Teixeira (2017), Sales et.al. (2004), Fernandes (2006) and Lacerda et. al. (2021). Finally, to guide our analysis we use the same authors. This is a bibliographic research with a qualitative approach whose results showed that the documents analyzed present limited considerations about the teaching of the Portuguese language, mentioning in a generic way little information regarding the subject. Therefore, it was concluded that these documents need to be reformulated to add referrals regarding the teaching of Portuguese for the deaf who guide education professionals.

**Keywords:** Portuguese teaching; Deaf students; Official documents.

## **LISTAS DE SIGLAS**

CIA- Comitê de Inclusão e Acessibilidade

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS .....	13
<b>2.1 O estudante surdo e a relação da língua de sinais com a Língua Portuguesa .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Português para surdos: alfabetização ou letramento? .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 A importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa para surdos .....</b>	<b>30</b>
3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	39
<b>3.1 Análise dos documentos voltados para a libras .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Análise dos documentos gerais .....</b>	<b>52</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
REFERÊNCIAS .....	66

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Português para surdos se constitui como uma realidade complexa que tem chegado às escolas regulares em virtude da inserção de pessoas surdas que utilizam uma língua diferente da que costuma ser utilizada para a instrução dos conteúdos no contexto escolar. Esse fato preocupa os professores que se pegam sem saber, de fato, como ensinar para esses estudantes que, por sua vez, acabam tendo seu processo de aprendizagem prejudicado em virtude de uma falta de direcionamento em relação a propostas de ensino significativas para o seu desenvolvimento educacional.

Diante disso, é uma temática relevante não só para a comunidade surda, como também para os profissionais da educação que diariamente se deparam com estudantes surdos no ambiente escolar e sentem dificuldades para pensar no ensino da Língua Portuguesa com foco nesse público. Ainda, ressaltamos a necessidade do tema ser mais abordado, por meio de pesquisas desenvolvidas no ambiente acadêmico, por poder envolver estudantes, principalmente das licenciaturas, que poderão ser professores de estudantes surdos.

A motivação para seguir na temática deste trabalho teve início em 2018, a partir do nosso ingresso na graduação de Letras- Língua Portuguesa, momento em que tivemos a oportunidade de participar de um projeto na universidade para atuar como apoiadores de uma estudante surda através do Comitê de Inclusão e Acessibilidade- CIA<sup>1</sup>. A proximidade com a aluna apoiada nos proporcionou o contato com a comunidade surda e conseqüentemente o conhecimento acerca de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, essencial para a própria constituição do sujeito surdo.

O trabalho no projeto realizado no decorrer do curso viabilizou uma maior reflexão no que diz respeito ao contexto da inclusão e acessibilidade das pessoas surdas no ambiente escolar. Além disso, despertou nosso interesse e curiosidade acerca de como deve ocorrer o ensino de Português para alunos surdos, diante das especificidades desse público, a partir das orientações apresentadas nos documentos oficiais.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como deve se dar o ensino de Língua Portuguesa para surdos à luz dos documentos oficiais. Para alcançar esse objetivo, delineamos os objetivos específicos, sendo: analisar os documentos oficiais com foco no ensino de Língua Portuguesa para surdos; identificar os encaminhamentos de ensino de Língua Portuguesa para surdos nos documentos oficiais e, por fim, verificar as especificidades do

---

<sup>1</sup> Criado em 26 de novembro de 2013, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade-CIA da Universidade Federal da Paraíba é uma assessoria especial ligada diretamente ao Gabinete da Reitoria, visando o atendimento a estudantes com deficiência ou limitação.

ensino de Língua Portuguesa para surdos apresentadas nesses documentos.

Referente ao delineamento dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), conceitua a existência de uma relação entre mundo e sujeito ocasionando a impossibilidade de descrevê-la em números, diante da complexidade do fenômeno. Trata-se também de uma pesquisa descritiva que não exige o uso de método e técnicas estatísticas, sendo o ambiente natural a fonte para coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, considerando-se que se funda como base de análise os documentos oficiais da educação. De acordo com Gil (2008, p. 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Ainda, cabe acentuar que na pesquisa documental há uma divisão referente aos documentos analisados.

Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.56).

À vista disso, os documentos que serão analisados neste trabalho são documentos de primeira mão, de acordo com a classificação apresentada, por serem documentos oficiais e, embora já tenham sido tomados como objeto de investigação em outros estudos, foram retomados neste trabalho com foco no ensino de Português para surdos, de modo que o tratamento analítico foi encaminhado de acordo com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Os principais documentos oficiais responsáveis que versam sobre a educação no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Referente a este primeiro, não tomamos como corpus de nosso trabalho tendo em vista que foram elaborados antes da promulgação da Lei nº 10.436/2002 conhecida como Lei de Libras. Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa é composto a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para incluir este último, partimos da hipótese de que, após a alteração realizada no ano de 2021, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, poderíamos encontrar encaminhamentos específicos em relação ao ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos. Além desses dois, fazem parte do *corpus* documentos

oficiais voltados para a Libras, a saber: a Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras e o Decreto 5.626/05 que regulamenta a referida Lei. Por fim, a análise será desenvolvida a partir da leitura dos documentos com base no referencial teórico dos Estudos Surdos, dos estudos do Letramento e da Linguística Textual.

Em relação aos Estudos Surdos, recorremos a autores como: Harrison (2021), Gesser (2009), Silva (2001), Quadros e Karnopp (2004), Quadros, Pizzio e Rezende (2008), Zílio (2012), Fernandes (2006), Quadro e Schmiedt (2006) e Neves e Quadros (2015). Tomando como base os estudos de Soares e Batista (2005), Soares (2012), Fernandes (2006), discorreremos acerca do Português para surdos: alfabetização ou letramento. Para basear nossas reflexões acerca da importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa para surdos tomamos como referencial os estudos de Marcuschi (2012), Marcuschi (2010), Teixeira (2017), Fernandes (2006), Lacerda et. al. (2021) e Sales et.al. (2004).

O trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta introdução, temos o capítulo dois, no qual apresentamos reflexões acerca do ensino de Português para surdos, expondo também considerações sobre o estudante surdo e a relação entre a língua de sinais com a Língua Portuguesa, ainda, abordamos considerações referentes ao Português para surdos mencionando os processos de alfabetização e letramento no ensino de Português para estudantes surdos, além disso, discorreremos acerca da importância do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Em seguida, o capítulo três, onde apresentamos as análises dos documentos da libras, como também da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Por fim, constam as considerações finais, em que evidenciamos as conclusões acerca das análises desenvolvidas e considerações referentes ao que foi debatido no decorrer do trabalho.

## 2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Neste capítulo constam as discussões teóricas acerca do estudante surdo e sua relação com a Língua Portuguesa, que está interligada com a língua de sinais. Além disso, apresentaremos discussões acerca do letramento e da alfabetização, pensando o ensino para surdos e o trabalho com os gêneros textuais, e por fim, discorreremos acerca de metodologias de ensino adequadas para alunos surdos.

### 2.1 O estudante surdo e a relação da língua de sinais com a Língua Portuguesa

O vínculo dos estudantes surdos com a Língua Portuguesa deve ser compreendido a partir do diálogo acerca da magnitude de sua primeira língua que, no caso dos surdos brasileiros, é a Língua Brasileira de Sinais -Libras. Assim, o reconhecimento e valorização da língua de sinais é fundamental para a construção de uma visão pertinente no que concerne o Português.

As línguas de sinais, por outro lado, são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais. Dependendo do tipo de enunciado produzido, dos sinais utilizados, do que se deseja expressar, pode-se obter uma sinalização em que vários sinais podem ser feitos simultaneamente, pois, no caso dos movimentos envolvidos, não há impedimento anatômico. Em outros momentos, os sinais são produzidos um após o outro, sequencialmente. (HARRISON, 2021, p. 31-32).

A Língua Brasileira de Sinais é a língua oficial dos surdos do Brasil, sendo visuoespacial dispõe de uma gramática própria constituída por signos e significados únicos. Anteriormente caracterizada como “linguagem de sinais”, foi reconhecida como língua oficial dos surdos brasileiros em 24 de abril de 2002 por intermédio da Lei nº 10.436, porém, a lei só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro de 2005.

Toda essa movimentação provoca, em primeiro lugar, a exposição da LIBRAS para uma parcela da população que antes a desconhecia, como gestores, professores, colegas ouvintes e pais. Em segundo lugar, dá acesso aos alunos surdos a níveis de educação antes pensados como inalcançáveis. Esse acesso faz com que cada vez mais surdos possam frequentar o ensino superior.” (HARRISON, 2021, p. 34).

A partir desse momento passou a ser determinada como uma forma de comunicação e expressão, que detém um sistema linguístico visual motor e uma gramática própria. Então, o reconhecimento da Libras como língua foi um marco significativo para a comunidade surda, tendo em vista que os surdos lutaram e resistiram a uma sociedade de ouvintes que tentaram

anular sua forma de comunicação os definindo como indivíduos incapazes de pensar, pelo fato de se comunicarem com uma língua de modalidade diferente da língua oral.

Como se pode ver, não há desvantagens na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não. Os surdos dançam, apreciam e ouvem músicas a seu modo, têm sensações de barulho, constroem seus mundos e suas subjetividades na e através da língua de sinais, enfim, concebem e redefinem seu mundo através da visão (GESSER, 2009, p. 50).

Portanto, a partir desse momento, os surdos brasileiros conseguiram liberdade linguística, podendo mostrar sua própria identidade, cultura e conhecimentos utilizando livremente sua língua natural. Desse modo, os surdos se comunicam diariamente a partir dela, além do mais, as língua de sinais não são ágrafas, pois possuem seu sistema escrito definido como Escrita de Sinais -Sign whitting<sup>2</sup> que foi criado em 1974, utilizado por surdos em todo o mundo, inclusive nos cursos de Letras-Libras.

O sistema SignWriting é capaz de escrever qualquer língua de sinais do mundo sem necessidade de tradução para uma língua oral. Ele foi projetado para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais. Assim, para que uma língua de sinais possa registrar seus sinais através do SW, eles deverão ser adaptados à sua própria ortografia, não havendo necessidade de conhecimento prévio da língua oral de uma comunidade linguística (país ou região). (NOBRE, 2011, p. 84).

Desse modo, é sabido que a língua natural é suficiente para que os surdos se comuniquem cotidianamente com sua família, amigos, entre outros, contudo, a escrita em português é prevista por lei, conforme o Decreto 5.626/05. De acordo com esse aspecto, os surdos devem aprender a Língua Portuguesa escrita visando a relevância social, pois, apoiados do conhecimento da escrita, esses indivíduos poderão participar de diversas situações comunicativas, como por exemplo, ler e compreender os textos que circulam na sociedade em que vivem que estão na modalidade escrita do Português, sendo um aprendizado relevante para alunos surdos. Dessa maneira, o modo pelo qual essa segunda língua é apresentada a esses estudante influenciará em seu desenvolvimento.

Discorreremos agora acerca do processo de construção da competência escrita em Língua Portuguesa dos alunos surdos, que está associado a diversos fatores que o rodeiam. Um dos fatores está relacionado à língua com que a criança surda tem contato desde os primeiros anos de vida, à visto disso, é plausível destacar o ambiente familiar em que a criança está inserida considerando que, se os pais forem surdos e se comunicarem através da língua de

---

<sup>2</sup> A escrita da língua de sinais é um recurso usado para auxiliar no registro de ideias, no desenvolvimento intelectual do sujeito surdo e como os sinais devem ser produzidos baseados na locação, configuração de mão, movimento. (AYRES e LIMA, 2019, p. 255)

sinais, a criança será inserida em uma comunidade linguística que tem como base essa língua natural que é visoespacial, sendo algo positivo para esse indivíduo, visando que colaborará de forma benéfica no aprendizado do aluno surdo, dado que, ao ter contato e aprender a língua de sinais desde os anos iniciais, a criança tende a desenvolver facilmente uma competência linguística que facilitará o aprendizado de uma segunda língua, visto que para aprender uma nova língua é necessário ter uma língua base, que nesse caso será a língua de sinais.

Estudos demonstraram que os surdos, filhos de pais surdos, tinham melhor capacidade para o desempenho na escola, tanto nas atividades orais e escrita quanto ao serem oralizados, ao contrário dos surdos de pais ouvintes, que demonstravam maior dificuldade. Os surdos, filhos de pais surdos, logicamente conseguiam avançar mais, fazer ou lançar hipóteses, pois eram expostos à mesma língua, promovendo, assim de forma mais eficaz sua aprendizagem. Em razão disso, chega-se à seguinte lógica: os filhos de pais surdos são mais bem preparados, emocional, social e culturalmente, pois têm uma identidade que é dada pela sua língua (SILVA, 2001, p.48).

Sendo assim, ao ter domínio da estrutura de sua língua natural, o estudante surdo conseguirá relacioná-la a estrutura de uma segunda língua, desenvolvendo de forma rápida uma competência escrita durante o processo de aprendizado da Língua Portuguesa.

Contudo, se a criança crescer em um ambiente em que a língua oral prevaleça, conseqüentemente entrará em contato com a Libras tardiamente ou terá contato insuficiente com pessoas que a utilizam, fato que poderá ocasionar um lento processo de aprendizagem e dificultar o aprendizado de uma segunda língua, tencionando que será necessário, primeiramente, que o estudante aprenda a sua língua natural e sequencialmente uma segunda língua que seria o Português escrito.

Nessa situação, as interações em que as crianças estarão envolvidas serão limitadas aos poucos gestos representativos que os pais e familiares acabam criando para estabelecer a comunicação com seus filhos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio social, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem e de outras funções psicológicas superiores. O conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança consegue apreender das experiências visuais e imagéticas que vivencia, que não são mediadas, significadas, por uma língua.(FERNANDES, 2006, p.123- 124).

Além do mais, outros aspectos a serem mencionados que exercem influência no aprendizado do português escrito referem-se ao ambiente escolar em que o aluno é inserido, práticas de alfabetização e letramento, e metodologias de ensino utilizadas pelos professores para ensinar a esses alunos, temas que serão melhor explorados nos tópicos seguintes.

De acordo com o exposto, é possível compreender a contribuição da Língua Brasileira de Sinais no desenvolvimento social e escolar do estudante surdo, principalmente quando

relacionada ao processo de aprendizagem, sendo através do conhecimento e domínio da estrutura da língua natural que os surdos conseguem aprender outra língua, como por exemplo, a Língua Portuguesa que pressupõe o desenvolvimento da competência de leitura e escrita. Por isso, consideramos o ensino bilíngue como mais adequado para os surdos.

Considerando a hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, podemos tomar por base os seguintes princípios: se o surdo for usuário da Língua de Sinais, a LIBRAS assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender, em tal caso, uma segunda língua. Assim, a Língua de Sinais pode interferir na escrita da pessoa surda, isto é, na sua estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal etc.), mas não na sua estrutura profunda. (SILVA, 2001, p 15).

Por fim, diante das considerações apresentadas até o momento, podemos compreender a relevância da Língua Brasileira de Sinais para o aluno surdo, uma vez que é através dela que os estudantes se desenvolvem, compreendem e se comunicam com o mundo. Além do mais, servirá como base para o aprendizado de uma segunda língua, além de contribuir positivamente para sua construção como ser social e cultural.

Assim, reforçando a importância da Libras, é preciso apresentar alguns aspectos das línguas de sinais que as distiguem das línguas orais. Dessarte, de acordo com Gesser (2009), a língua de sinais foi reconhecida como uma língua que possui seu próprio sistema de regras a partir dos estudos realizados por William Stokoe, linguista americano que realizou estudos sobre a língua americana de sinais (ASL) no ano de 1960. Cabe ressaltar que antes desses estudos, até os próprios falantes da língua de sinais desconheciam a existência de regras e de uma gramática própria.

As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Existe também a hipótese de que a forma das línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção textual. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Em vista disso, a língua de sinais dispõe de níveis fonológicos e morfológicos, e apesar dos níveis fonológicos se referirem à fala e estarem relacionados às línguas orais, na língua de sinais os conceitos de fonética e fonologia se referem às unidades mínimas que podem ser identificadas através dos parâmetros que moldam essa língua. Posto isto, há quatro parâmetros que orientam e fazem parte da gramática da língua de sinais, sendo: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA); Movimento (M); orientação da palma da mão (O) e expressão facial

e corporal (EF/EC).

Para que se tenha a compreensão acerca desses parâmetros, é crucial explicar e esclarecer cada um individualmente. O primeiro parâmetro é a configuração de mão (CM), que conforme Gesser (2009), se refere à forma da mão utilizada para realizar os sinais, desse modo, é relevante frisar que existem diversas configurações de mão para a realização dos sinais, como também há diversos sinais realizados com uma única configuração de mão, que são diferenciados de acordo com os outros parâmetros como o ponto de articulação (PA), o movimento (M), orientação e expressão facial/corporal (EF/EC) e o contexto de uso.

O segundo parâmetro denominado ponto de articulação (PA), é a área ou espaço em que o sinal é realizado relacionado a alguma parte do corpo. O terceiro parâmetro definido como movimento (M), se refere ao movimento realizado durante a realização do sinal, além do mais, é relevante destacar a existência de sinais que são realizados com movimento e de sinais que não possuem movimento. O quarto parâmetro é a orientação da palma da mão (O), que de acordo com Gesser (2009, p.17): “[...] é a direção que a palma da mão aponta na realização do sinal.”. Ainda, temos o quinto e último parâmetro que é a expressão facial e corporal (EF/EC), que se está relacionado aos movimentos da cabeça, olhos, boca, sobrancelhas.

Dentre as expressões faciais utilizadas gramaticalmente estão os movimentos de cabeça (tanto afirmativo quanto negativo), a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, a elevação ou o abaixamento da cabeça, o franzir da testa, além de movimentos com os lábios para indicar negação, para diferenciar os tipos de interrogativas. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 7).

Sendo um parâmetro indispensável para a sinalização, considerando que é o responsável por intensificar as frases e por construir o sentido da sinalização, visto que é uma língua visuogestual.

Desse modo, podemos concluir que todos os parâmetros são relevantes para a realização dos sinais, mas alguns têm mais destaque. De acordo com Gesser (2009), um dos mais destacados é a orientação da palma da mão (O), responsável por distinguir os sinais que possuem similaridades, assim, surgem os “pares mínimos” na Libras, sinais que possuem parâmetros idênticos, como por exemplo, configuração de mão, movimento e ponto de articulação, mas que com uma única mudança em algum parâmetro pode ser distinguido e ter o significado alterado.

Vários outros verbos fazem a flexão verbal dependendo da orientação da palma da mão: respeitar, responder, telefonar, avisar etc. Esse parâmetro não serve apenas para marcar a flexão do verbo, mas também para a marcação, por exemplo, de negativas como em “querer” e “não querer”, “saber” e “não saber”, “gostar” e “não gostar”. (GESSER, 2009, p.16).

Portanto, as diferenças marcadas por esses parâmetros fazem flexões verbais, e marcações de frases negativas e positivas. Outro parâmetro essencial é a expressão facial e corporal (EF/EC) que, conforme Gesser (2009), são elementos gramaticais que constituem a estrutura da língua. Ainda, desempenham um papel fundamental na Libras em relação ao nível morfológico que de acordo com (QUADROS et al., 2008, p.3): “São chamadas de marcações não-manuais e acompanham determinadas estruturas, tendo um escopo bem definido. No nível morfológico, as marcações não-manuais estão relacionadas ao grau e apresentam escopo sobre o sinal que está sendo produzido”. Dessa maneira, tem função de marcar o grau de intensidade dos adjetivos e o grau de tamanho dos substantivos.

“No nível da sintaxe, as marcações não manuais são responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e foco” (QUADROS et al., 2008, p.6). Logo, podemos compreender que esses parâmetros são aspectos gramaticais da Libras e que realizam diversas funções importantes e que constroem o sentido dos sinais, auxiliando na construção de sentido durante a sinalização. Tendo em vista esses aspectos, é possível concluir que a Libras tem sua própria estrutura, gramática e regras, e não pode ser vista como uma representação da língua oral.

A Libras é composta por sinais que correspondem, em português, a palavras, entretanto, não se trata simplesmente de uma substituição, uma palavra por um sinal correspondente, ela tem suas peculiaridades, além de ser independente da língua portuguesa. Ou seja, ela não se reflete na estrutura gramatical da língua oral, mas possui uma estrutura própria, que permite que se visualize a mensagem comunicada (ZÍLIO, 2012, p. 29).

Desse modo, a Libras independe da língua oral, dado que detém uma gramática própria. Todavia, como a comunidade surda está inserida em uma sociedade em que a maioria são ouvintes, para que seja estabelecida a comunicação entre os indivíduos, é estabelecida uma relação entre língua oral e a língua de sinais, sendo esta última imprescindível para a comunidade surda que deve ser reconhecida durante o ensino para que os alunos surdos consigam aprender o português escrito de forma significativa e estabelecer uma boa relação com a língua portuguesa, visto que o vínculo que estabelecem com o português influencia o desenvolvimento social e escolar desses estudantes. Dessa maneira, os surdos precisam aprender a Língua Portuguesa escrita como segunda língua para realizar leituras cotidianamente, se comunicar com os ouvintes, escrever e produzir textos, tendo a libras como a língua principal nesse ensino.

É evidente que ocorreram evoluções referentes à visão social acerca das pessoas surdas, contudo, apesar do surgimento de estudos e modificações na sociedade, a visão que as pessoas detêm ainda seguem um padrão retrógrado e preconceituoso formado por discursos passadistas que enxergam os surdos considerando a deficiência auditiva, percepção que deve ser alterada, pois, eles se organizam a partir de uma língua visual e possuem suas identidades e culturas que devem ser reconhecidas e valorizadas. Essa visão retrógrada exerce influência na vida social, cultural e escolar dessas pessoas, principalmente no ambiente escolar em que a língua oral é imposta aos surdos, contribuindo para a formação de uma visão negativa referente a Língua Portuguesa.

As crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de escritas e imagens que se confundem em uma semiose carente de sistematização. Imagens e palavra escrita constituem um universo semiótico riquíssimo que mobiliza interpretações dos aprendizes surdos de forma desordenada. Pelas barreiras de comunicação que lhes impedem a satisfação das curiosidades na família, é na escola que buscam respostas às suas hipóteses sobre o mundo e sobre a escrita. Por certo, é também na escola que as primeiras relações sistemáticas com o português ocorrerão. A concepção mais ampla ou reduzida de linguagem, subjacente às primeiras aproximações com as práticas de leitura na educação infantil, condicionará de forma determinante o lugar que o português ocupará no universo lingüístico ao longo da trajetória escolar do estudante surdo. (FERNANDES, 2006, p.14).

Desse modo, a percepção que os estudantes surdos possuem acerca da Língua Portuguesa pode ser formada com um caráter positivo e/ou negativo e depende de diversos fatores como: o modo pelo qual o aluno surdo foi exposto a essa língua em seus anos iniciais; as metodologias que foram utilizadas durante as aulas pelos professores; o profissional que apresentou a língua para esse aluno, entre outros. Dessarte, o que funda a percepção do aluno surdo acerca do aprendizado e escrita do Português é a própria sociedade ouvinte.

Assim sendo, compreender quais são as relações estabelecidas por esses alunos com a essa língua é significativo, tendo em vista que possibilita uma reflexão referente às práticas e metodologias de ensino que são utilizadas nas escolas em que há alunos surdos, que quando realizadas de forma inadequada pelo profissional de educação podem criar bloqueios nos estudantes. Como também propicia uma percepção acerca da visão que esses alunos detêm acerca da língua e qual grau de relevância atribuem acerca desse aprendizado que é imprescindível para o desenvolvimento desses estudantes em sociedade.

Dessa forma, no que se refere às práticas e metodologias de ensino utilizados nas escolas brasileiras, para que os alunos tenham uma boa experiência e formem uma visão positiva acerca do Português escrito, é necessário que as escolas que recebem esses estudantes considerem as singularidades dos surdos e proporcionem um ensino que propicie o aprendizado

da segunda língua na modalidade escrita, tomando a língua natural, que seria a língua de sinais como língua de instrução. Dessa maneira, o ensino de Português deve ser mediado por metodologias pensadas especificamente para estudantes surdos e não para alunos ouvintes.

Sabemos que o ensino de Português para surdos ocorre tanto nas escolas regulares quanto em escolas bilíngues, todavia, a falta de estrutura para receber esses alunos ocorre até em escolas bilíngues, fato que não é diferente nas escolas regulares, ocasionando experiências negativas aos alunos. De acordo com Quadro e Schmiedt (2006), as escolas brasileiras que adotam a proposta de educação bilíngue apresentam distintas formas de ensino para alunos surdos, sendo: utilização da língua de sinais como recurso de instrução para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua em todas as etapas de ensino; utilização da língua de sinais como língua de instrução para o ensino de português somente no ensino fundamental I, adotando, em outras séries, o ensino por meio da língua portuguesa como recurso de instrução tendo como suporte os intérpretes de libras em sala com a disponibilização da sala de recursos em que dispõe o ensino de Língua portuguesa como segunda língua, por fim, a presença do intérprete de libras desde os anos iniciais utilizando a língua de sinais como língua de instrução para o ensino de português.

Além dessas diferenças referentes ao ensino de Português como segunda língua, atualmente ainda existem escolas que não possuem estrutura adequada para receber alunos surdos e disponibilizar um ensino adequado de acordo com as especificidades desses estudantes, constituídas pelo corpo docente formado por professores que desconhecem a Libras. Sabendo da importância de profissionais qualificados para a proposta de educação bilíngue, a má estrutura das escolas e a desqualificação de alguns profissionais prejudicam o desenvolvimento dos estudantes surdos, que acabam sendo ensinados de uma forma incorreta e perpassam toda a vida escolar em um modelo de ensino que não condiz com sua identidade social, cultural e escolar.

Para que as metodologias de ensino baseadas no bilinguismo seja desenvolvidas de uma forma correta, faz-se necessário a atuação e presença de docentes e intérpretes preparados profissionalmente para exercer tais funções, desse modo, pressupõem profissionais da educação que possuem conhecimento da Língua Portuguesa e da língua de sinais e que conhecem a proposta do bilinguismo, assim, esse é outro aspecto que pode influenciar a formação da visão do estudante surdo referente à importância do Português escrito.

Outro fator importante para o melhor desenvolvimento do aluno surdo, é o conhecimento da família acerca da proposta bilíngue para que ocorra um processo de ensino colaborativo que proporcione ao aluno um aprendizado significativo que considere sua língua

natural. Apesar da proposta de educação bilíngue ter surgido nas escolas, havendo exceções, é notória a necessidade de mudanças principalmente no Brasil. Ao observar o cenário educacional da educação dos surdos, é possível perceber que, apesar de terem como base o bilinguismo, a maioria das metodologias de ensino usadas com alunos surdos que consideram a proposta bilíngue ainda seguem os padrões de ensino usados com alunos ouvintes.

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p, 23).

Assim sendo, podemos perceber que os métodos de ensino ainda são errôneos, principalmente no que se refere à alfabetização, momento imprescindível para os estudantes surdos, tendo em vista que é o primeiro contato com a segunda língua, que é escrita. No que concerne ao processo de alfabetização, utiliza práticas baseadas na oralidade para alfabetizar alunos surdos, sendo necessária uma alteração tanto nas metodologias quanto nas exigências acerca dos profissionais, contudo, é um processo lento, visto que exige reivindicações a órgãos do governo, leis, e etc.

Como mencionado anteriormente, as metodologias de ensino que norteiam o ensino de Português para alunos surdos exercem grande influência na construção da percepção sobre a Língua Portuguesa dos estudantes surdos. Assim sendo, as propostas de ensino inicialmente utilizadas, de certa forma contribuíram negativamente com a concepção acerca do Português escrito adquirido pelos alunos surdos, visando que desde os anos iniciais escolares esses estudantes sofrem uma imposição da língua oral definida como a única. Imposição responsável por ocasionar bloqueios e ansios nesses alunos, por isso é habitual encontrar surdos que se opõem ao ensino de Português ao nível falado e escrito, pois, eles detêm essa noção devido o modo pelo qual conheceram essa língua tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Ao observar as propostas de ensino baseadas em definições que enaltecem a língua oral, podemos concluir que a partir dessas teorias, a língua de sinais, natural dos estudantes surdos, é diminuída e desconsiderada em muitas etapas do processo escolar em que o Português é evidenciado. Assim, os estudantes podem construir uma visão de que é uma língua difícil, desagradável e desnecessária para sua vida.

[...] a pré-história lingüística das crianças surdas é desconsiderada pelos professores. A escola segue ignorando como as diferenças individuais se

constituem no complexo círculo de relações sociais que determinam processos de aprendizagem diferenciados entre crianças surdas (com ou ‘sem língua’-materna) e não-surdas; ao ingressar na escola comum, o português escrito lhes é imposto no currículo escolar, de forma obrigatória, ensinado como língua materna e não como segunda língua, desconsiderando-se a ausência da primeira língua [...] (FERNANDES, 2006, p. 7-8).

Assim, a maior parte dos estudantes surdos apresentam uma percepção negativa acerca dessa língua, apesar da importância ser frisada constantemente, alguns surdos se negam a aprender ou apresentam diversos impasses e bloqueios no momento do aprendizado. Por isso, é preciso frisar a relevância do desenvolvimento de metodologias de ensino que atendam a singularidade dos alunos surdos, considerando a língua e cultura desses indivíduos.

Diferentemente, as metodologias de ensino que tem como base o bilinguismo, exercem influências positivas na construção das visões dos alunos surdos relacionadas à Língua Portuguesa, principalmente quando esses estudantes têm contato com esse ensino desde os anos iniciais escolares. De acordo com a proposta, a Libras é a primeira língua dos surdos e os estudantes tendem a aprender Português por meios da língua de sinais definida nesse processo como a língua de instrução, fato que contribui positivamente no desenvolvimento dos alunos surdos.

Durante o aprendizado do Português escrito como segunda língua para o aluno surdo, o estudante tende a manifestar resultados satisfatórios quando durante o processo de ensino demonstra domínio de sua língua natural que baseia o aprendizado da segunda língua. Além disso, um fator importante a se considerar é a diferença entre as modalidades, tendo em vista que a Língua Portuguesa será aprendida na modalidade escrita restrita aos surdos, assim, o processo pode ser lento e dificultoso, por isso exige metodologias e materiais didáticos voltados para o ensino de uma segunda língua e de profissionais preparados profissionalmente para ensinar as crianças surdas considerando suas especificidades. Entretanto, o ensino adequado ocorre em pouquíssimas instituições de ensino e isso pode afetar a relação do aluno com o Português. Logo, podemos nos deparar diariamente com alunos surdos que foram afetados por esses métodos e enxergam essa língua como algo negativo.

Assim, algo que deve ser percebido no momento de ensino de Língua Portuguesa é como os surdos enxergam essa língua para não ocasionar mais bloqueios, caso existirem. Segundo Neves e Quadros (2015, p.147), “Para muitos surdos, resistir à Língua Portuguesa e orgulhar-se da Libras é uma forma de representar a valorização da língua de sinais, enquanto a segunda língua é vista como uma língua de tortura, de opressão, uma língua que remete ao erro”. Sendo assim, ignorar a Língua portuguesa é um instrumento de resistência para alguns estudantes

surdos, e uma grande quantidade de surdos apresentam essa visão acerca do Português e isso pode prejudicá-los, pois, como dito anteriormete, eles necessitam dessa língua escrita em algumas instâncias da sociedade. Isto posto, espera-se que essa concepção negativa seja alterada com as transformações da proposta de ensino bilíngue.

Para muitos surdos que tiveram sua educação baseada em uma metodologia oralista e foram torturados por uma proposta que, por décadas, foi o terror da comunidade surda, a Língua Portuguesa vai continuar sendo tratada como uma “obrigação”. No entanto, negar a Língua Portuguesa já não é uma regra absoluta entre os surdos; pelo contrário, para alguns, ela já é vista como uma segunda língua que tem muito mais a contribuir do que atrapalhar. (NEVES E QUADROS, 2015, p. 148).

A partir do surgimento de metodologias de ensino baseadas na abordagem educacional bilinguismo, a relação do aluno surdo com o Português foi sendo desconstruída, assim, a visão de uma língua que oprimia a língua natural deles, vem sendo dismitificada. Assim sendo, o modo que eles veem essa língua escrita vem de suas experiencias escolares, sendo, na maioria dos casos negativas, pelo fato da sociedade valorizar mais a língua oral, pelas escolas não terem estrutura para receber os alunos, pela falta de preparação dos profissionais de educação que não conhecem a língua de sinais e etc. Portanto, essa língua, como mencionado anteriormete, deve ser ensinada na escola a partir de uma proposta de educação bilíngue, desse modo, o modelo inclusivo de ensino tem como finalidade disponibilizar um ensino de qualidade para todos os indivíduos sem exceções. Mas, as escolas ainda não possuem recursos e estruturas para receber esses alunos, e quando nos referimos aos alunos surdos, não é diferente.

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Assim, infelizmente, muitos alunos vivem situações de exclusão no ambiente escolar, que podem ocorrer quando a escola não considera a identidade do estudante surdo utilizando métodos inadequados; quando os estudante ouvintes se recusam de fazer trabalho em equipe com alunos surdos devido tanto ao bloqueio comunicacional, visto que nem todos os colegas de classe irão aprender libras para se comunicar com o aluno surdo e quando os professores não realizam adaptações de atividades para aqueles alunos tanto individuais quanto em grupos para que haja a interação em sala de aula. Sabe-se que adaptar atividades exige tempo e assim os professores acabam optando pelo mais prático e inserindo o aluno em dinâmicas que

são pensadas para alunos ouvintes e isso acaba gerando frustrações para alunos surdos.

Assim sendo, as práticas de ensino ainda estão voltadas aos ouvintes, fato que contribui negativamente para o aprendizado do aluno surdo, que fica com lacunas devido a essa falta de estruturação de um ensino adequado para esses estudantes. Por isso, é recorrente a desistência e evasão escolar de alunos surdos no ensino básico, visto que não há estrutura para receber esses alunos.

Concluimos que, os alunos surdos precisam de um ensino de Português adequado para se desenvolverem significativamente no âmbito escolar, sendo um ensino apropriado que considere sua língua natural, pois é a partir dela que ele irá poder estabelecer relações com uma segunda língua. Portanto, a utilização de metodologias adequadas, profissionais preparados, escola bem estruturada e família informada são essenciais, pois esse ensino exige um trabalho colaborativo.

## **2.2 Português para surdos: alfabetização ou letramento?**

Para iniciar a discussão acerca das práticas de ensino que os professores desenvolvem para ensinar Português aos alunos surdos, consideramos necessário compreender brevemente os conceitos e aspectos que moldam essas práticas. Dessa maneira, discorreremos acerca do processo de alfabetização e de letramento.

De acordo com Soares e Batista (2005), a alfabetização se refere ao ensino e aprendizado da escrita alfabético-ortográfica, sendo a escrita definida como uma tecnologia que representa a linguagem humana. Assim, para coordenar essa escrita os alunos precisam se apossar de conhecimentos e procedimentos, sendo este primeiro a noção de que a escrita é um sistema de representação, e o segundo capacidades motoras e cognitivas necessárias para utilizar instrumentos para escrever, sendo: habilidades de leitura e escrita seguindo a direção certa da escrita na página; habilidades de uso de instrumentos de escrita como: canetas, lápis, borrachas, entre outros; postura corporal adequada, caligrafia, etc. Desse modo, uma pessoa alfabetizada tem a habilidade de dominar basicamente a escrita e a leitura.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária. (SOARES e BATISTA, 2005, p. 47).

Em vista disso, surge como uma ampliação do conceito de alfabetização o termo de

letramento, que é atual na área da linguística e da educação. A partir da prática de letramento os alunos se tornam letrados, diferente dos alunos que se tornam alfabetizados através da prática de alfabetização.

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2012, p. 44).

O indivíduo é considerado letrado quando aprender a ler e a escrever e a começa a utilizar esses conhecimentos diariamente, desse modo, não basta aprender a ler e a escrever, é necessário utilizar o que aprendeu para participar ativamente da sociedade lendo textos, produzindo textos, se informando através de textos, expressando suas visões de mundo por meio da escrita, ou seja, se envolvendo em práticas sociais agindo como indivíduo social crítico acerca dos fatos que o rodeia.

Dessarte, ambas as práticas podem ser utilizadas para alfabetizar crianças ouvintes, todavia, no contexto de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos é preciso considerar as especificidades linguísticas desses estudantes e refletir acerca das práticas a fim de selecionar a mais adequada que supostamente será bem recebida por esses estudantes.

Antes de nos debruçarmos acerca dos processos de alfabetização e letramento para o ensino do Português escrito para estudantes surdos, é indispensável relembrar a relevância da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, visando que durante o aprendizado de uma segunda língua, o processo de ensino e aprendizagem se baseia em operações linguísticas, para mobilizar os sentidos e estratégias de aproximação com a segunda língua, os surdos utilizam a língua de sinais, que detém uma função marcante, pois funciona como base para o aprendizado do Português escrito.

Em projetos bilíngües é pressuposto que o processo de ensino e de aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalingüísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência. (FERNANDES, 2006, p. 6).

Portanto, os surdos tendem a desenvolver habilidades escritas ligeiramente durante o processo de aprendizado mediado por uma dessas práticas de ensino se tiverem um contato com a língua de sinais desde os anos iniciais, pois a língua natural funciona como uma base linguística possibilitando a atribuição de significados e relação entre as duas línguas: Libras

(modalidade visuoespacial) e Língua Portuguesa (modalidade escrita).

Sendo pertinente destacar que essa relação não aproxima as duas línguas construindo um bimodalismo<sup>3</sup>, como dito anteriormente, a Libras possui sua própria gramática que é diferente do sistema de regras da Língua Portuguesa, dessa maneira, sinalizar em libras baseando-se na estrutura da Língua portuguesa ocasiona lacunas no processo de aprendizado dos alunos surdos, principalmente durante o processo de leitura, visto que os estudantes sinalizam as palavras do texto automaticamente sem considerar outros elementos e não conseguem realizar uma leitura considerável.

Portanto, a relação entre Libras e Português durante o processo de leitura e escrita deve ser mediada por um professor preparado para ocorrer de forma adequada em que sejam utilizadas estratégias que relacionem as duas línguas da forma correta, em que uma sirva de instrumento para compreender a outra. Assim, se o professor souber mediar e ensinar o Português utilizando a libras como língua de instrução os alunos irão contruir sentidos e conhecimentos acerca do mundo a partir da leitura e escrita.

Trataremos agora sobre processo de alfabetização em Língua Portuguesa, que perpassa o aprendizado de leitura e escrita em que ambos pressupõem o domínio do código linguístico da língua, exigindo do estudante a identificação das conexões entre fonemas, grafemas, oralidade e escrita, em que o aluno precisa aprender a codificar e decodificar palavras, letras e sílabas durante o processo, desse modo, demanda o conhecimento da língua oral, sendo a partir dessa assimilação que o estudante encontra significação.

Nesse processo, as propriedades fonéticas da escrita, transcrição da fala, são destacadas e apresentadas aos alunos que estabelecem uma relação entre os símbolos e os fonemas.

[...] a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade [...] (FERNANDES, 2006, p. 10).

A partir desse aspecto, é possível perceber que os processos metodológicos de alfabetização utilizados durante o ensino de Língua Portuguesa são baseados em modelos que seguem a oralidade e pensados para alunos ouvintes. Desse modo, quando aplicados durante o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos ocasionam defasagens no ensino, pois, dificultam o desenvolvimento dos surdos, que sentem grandes dificuldades ao

---

<sup>3</sup> Tal proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala. (QUADROS, 1997, p.24).

serem inseridos em uma sala de aula em que práticas e métodos de ensino focados na língua oral são aplicados, tendo em vista que não acessam aspectos da oralidade, pois possuem língua visuogestual. Assim, infelizmente muitos estudantes surdos se frustram e se inferiorizam por não conseguirem evoluir durante o ensino por conta de métodos errôneos que não consideram suas especificidades, língua, cultura e identidade.

Fernandes (2006) menciona alguns procedimentos realizados no processo de alfabetização que são responsáveis por esses problemas. Assim sendo, o primeiro aspecto está relacionado ao fato da prática de alfabetização explorar a oralidade da Língua portuguesa a partir de narrativas, piadas, trava-línguas, rimas, entre outros gêneros ao pressupor que a criança conheça previamente essa língua. Sabemos que a maioria das crianças surdas, principalmente nos anos iniciais de ensino, desconhecem a estrutura do português, além disso, não têm acesso à oralidade desse sistema. Desse modo, esse processo se torna árduo, principalmente se a criança não tem a língua de sinais como base e estiver sendo inserida no contexto escolar naquele momento.

O segundo aspecto concerne ao modo pelo qual o alfabeto é introduzido, pois, é apresentado a partir da relação entre letras e palavras, que exige do aluno a percepção da relação entre letra e som, contudo, o estudantes surdos não conhecem o vocabulário dessa língua e não pode estabelecer uma relação entre som e letra, visto que se comunicam pela língua de sinais e/ou gestos caseiros ou naturais. Há também o aspecto referente às sílabas das palavras que são destacadas foneticamente para formar uma consciência fonológica, todavia, para a criança surda é inviável, visando que essa consciência vai ser construída a partir de propriedades visuais.

No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura. (FERNANDES, 2006, p. 9).

A rota lexical concerne ao processo cognitivo pelo qual os surdos leem utilizando o recurso visual, sem terem acesso ao nível fonológico da palavra, desse modo, durante o processo de leitura esses estudantes relacionam as letras a um determinado conceito atribuindo sentido. Contudo, é sabido que o processo de leitura e compreensão de um texto não se restringe apenas a decodificação de palavras isoladas, visto que a leitura requer um contexto para construir um sentido e não somente uma decodificação superficial. Em alguns casos, durante o processo de alfabetização, ao entrarem em contato com o texto, os alunos surdos sinalizam o que está escrito desconsiderando os elementos coesivos, e tentam relacionar a estrutura das duas

línguas, desconfigurando o sentido do texto, visando que cada uma possui sua própria gramática e essa relação tem que ser mediada de uma forma adequada.

Ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizavam o primeiro significado que lhes vinham à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído à palavra no contexto.(FERNANDES, 2006, p.11).

A partir dessa leitura definida como bimodalismo ou português sinalizado que já foi citada anteriormente, os alunos não conseguem compreender o sentido do texto e não conseguem responder questões interpretativas acerca do que o texto aborda, sendo um aspecto responsável por prejudicar o desenvolvimento na leitura e compreensão do aluno surdo, causando impasses no aprendizado.

O processo de leitura no processo de alfabetização é realizado considerando a parte pelo todo, sendo iniciado por sílabas, palavras e frases até chegar ao texto, nesse momento, o aluno realiza a pronúncia das sílabas oralmente e relaciona imagem acústica e significado que são palavras. Sendo um problema, visto que, como mencionado anteriormente, o aluno surdo realiza um processo de leitura diferente.

De acordo com Fernandes (2006, p. 12), “A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.” Portanto, a partir de processos como esses, as crianças surdas sentem dificuldades, sendo ensinadas com uma prática pensada para crianças ouvintes, fato que contribui negativamente com processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos que é enfraquecido.

É inviável que os alunos surdos estabeleçam relação entre a escrita e a oralidade, tendo em vista que se comunicam a partir da língua de sinais, e sujeitas a processos de ensino baseados na língua oral, as crianças surdas adquirem estratégias e adaptações para “aprender”, como memorizar as palavras ou desenhar, sendo prejudicadas, pois essas estratégias resultam em um impasse relacionado ao aprendizado, visando que os alunos não evoluem e na maioria das vezes chegam ao ensino médio com imensas dificuldades de leitura e escrita. Segundo Fernandes (2006):

[...] o atual ensino de português para surdos desconsidera grande parte dessas reflexões; os caminhos metodológicos percorridos pela escola ignoram sua singularidade e seguem reproduzindo os mesmos encaminhamentos utilizados para crianças não-surdas, que possuem os referenciais orais-auditivos de sua

língua materna e os utilizam para apropriar-se da escrita (FERNANDES, 2006, p. 129).

Tendo em vista esses aspectos, para alterar essa realidade é preciso compreender que os estudantes surdos constroem sentidos na escrita com base em processos simbólicos visuais devido a sua língua. Sendo óbvio que processos metodológicos focalizados no ensino de Português escrito que pressupõem conhecimentos auditivos são inviáveis para ensinar a esses alunos. Dessa forma, é inescusável descartar a necessidade de processos auditivos e eliminar a ligação entre letra e som, definidos como essenciais para o aprendizado da escrita e substituir por estratégias visuais que visam a língua natural dos surdos.

De acordo com as considerações apresentadas, a prática de alfabetização é inadequada aos surdos, levando em consideração que exige o acesso à oralidade, desconsiderando as especificidades linguísticas desses alunos. Assim, os surdos devem aprender o Português como segunda língua através das práticas de letramento que, de acordo com Fernandes (2006, p.16), “[...] envolvem um processo de dupla natureza: a apropriação da língua portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita, assim pressupõe o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais”. A partir do ensino mediado por essas práticas os estudantes surdos alcançam o Português como segunda língua, e o aprendizado ocorre de modo significativo por meio da inserção visual nas práticas de leitura e escrita que são processos interdependentes responsáveis por impulsionar conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e que estão engatados a todas práticas sociais em que os surdos estão inseridos.

A aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como um novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social. (FERNANDES, 2006, p.134).

Desse modo, durante o processo de letramento, o ensino será mediado por textos que abarcarão uma relação entre conhecimento social, escolar e linguístico, e a partir da leitura o estudante surdo compreenderá o significado geral do texto o relacionando a uma determinada realidade social e a um gênero discursivo, e por fim estabelecerá relações de sentido entre unidades linguísticas que o constituem. Em que durante a leitura, os estudantes identificam e atribuem sentidos as palavras a partir do reconhecimento visual, sem dispor do conhecimento fonológico. Processo relacionado a uma mera memorização de palavras, contudo, consegue ser mais complexo e fazer a leitura ir além da memorização e decodificação de palavras, sendo relacionada a práticas sociais.

Como mencionado em outro tópico, as práticas de ensino utilizadas para ensinar ao

estudante surdo forma a visão do aluno acerca do Português, assim, a língua será aprendida de uma forma mais satisfatória a partir da escolha de textos que promoverão várias experiências de leitura, desse modo, os textos para a prática de letramento devem ser escolhidos de acordo com sua circulação social.

O texto social delimitará o conhecimento lingüístico, objeto da ação escolar, e não o contrário. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à realidade histórica que determinou sua produção: ele é fruto de uma intenção comunicativa real, destinado a um interlocutor e, justamente por isso, assume características composicionais e discursivas particulares. (FERNANDES, 2006, p. 16).

Com base no letramento, no momento da leitura os alunos contextualizarão o texto e compreenderão questões sociais, por isso é necessário que os textos utilizados para ensinar Português estejam relacionados ao contexto social dos alunos. Concluímos que essa prática é a mais viável para ensinar aos surdos, visto que é necessário um ensino que considere as particularidades de cada aluno, e essa prática, quando aplicada corretamente proporciona um aprendizado considerável para esses estudantes.

Além do mais, é possível perceber a relevância do aprendizado dessa língua escrita para os surdos, todavia, o modo pelo qual é ensinada provoca impasses, tendo em vista que as práticas e metodologias de ensino impõe implicitamente a língua oral, inferiorizando a língua e identidade desses estudantes. Sendo assim, é necessário mudar essa realidade, refletindo sobre práticas que considerem as especificidades desses alunos, e adquirindo metodologias adequadas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

### **2.3 A importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa para surdos**

Surgida em meados de 1960, a Linguística Textual define o texto como uma unidade superior à frase, e após diversas revoluções referente ao objeto de estudo, tomou como perspectiva questões referentes ao texto e seu funcionamento.

Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

De acordo com essa perspectiva, ao analisar um texto, é necessário considerar o nível

superficial e os níveis referentes ao contexto, destacando aspectos semânticos e pragmáticos, diferente das análises que eram feitas anteriormente que se limitavam somente os nível superficial da frase e do texto. Assim, a área coopera para o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula que deve ser mediado por textos.

Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos. (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Sendo assim, a partir da pesquisa focalizada no texto, a área contribui para a inserção de análises textuais durante as aulas, sendo um avanço importante para a formação dos alunos, visto que, as aulas de leitura e produção textual têm o intuito de mostrar como o texto é construído e como elementos são utilizados e combinados para a construção de sentido, e proporcionar a atuação dos alunos como indivíduos críticos acerca dos fatos que ocorrem em na sociedade.

Dessa forma, ao entrarem em contato com conteúdos sintáticos e semânticos, o estudantes aprendem a gramática e percebem como o texto é construído e quais conhecimentos são utilizados para os produzir através de modelos cognitivos de contexto, que são conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, episódicos, interacionais, entre outros. Portanto, os estudos dessa área trazem questões e teorias que bem aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa contribuem para a formação da competência textual dos estudantes os auxiliando na interação social.

O ensino que utiliza textos requer o conhecimento acerca dos gêneros, assim, um dos primeiros estudiosos a tratar esse termo foi Bakhtin, trazendo os gêneros do discurso em uma perspectiva discursiva, em vista disso é relevante destacar que a proposta apresentada por ele nos auxiliou a compreender a proposta dos gêneros textuais, contribuindo para a formação da noção de gênero textual relacionadas ao texto. Contudo, tomaremos aqui somente a perspectiva dos gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2010), os primeiros gêneros textuais adviram da cultura oral, no decorrer do tempo, com o surgimento da escrita alfabética esse número de gêneros conseqüentemente aumentou e ocasionou a chegada de gêneros de natureza escrita. Ainda, sofreram mais ampliações com a era da cultura eletrônica, em que novos gêneros textuais se formaram. Portanto, é possível concluir que os gêneros textuais nascem, se inserem e se adaptam de acordo com a cultura em que foram desenvolvidos.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante [...] (MARCUSCHI 2010, p. 23).

Os gênero textuais estão em nosso cotidiano e são utilizados de acordo com a sua função comunicativa, dessa maneira, utilizamos esses textos para nos comunicarmos diariamente de acordo com a finalidade e contexto de comunicação, sendo relevantes para ensinar Português, visando que contribuem para a formação de um aluno que sabe se comunicar por textos e conhece a realidade social em que está inserido. Cabe ressaltar que esses gêneros textuais possuem um tema, um estilo e uma estrutura composicional que são pensados de acordo com suas finalidades comunicativas. Porém, eles não possuem estruturas totalmente fixas, podendo variar.

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCURCHI, 2010, p. 19).

Sendo assim, a apesar de terem características específicas de acordo com sua denominação que está ligada aos objetivos, linguagem, público e veículo, haverá gêneros que não irão apresentar todas características necessárias referentes a sua denominação, mas que serão definidos como determinado gênero, como também gêneros que possuem a estrutura ou função de outro, o que caracteriza a heterogeneidade. Por fim, concluímos que o contato com o gênero textual possibilita a comunicação em situações a partir de objetivos que temos, logo, por meio dos gêneros textuais nos comunicamos de forma oral ou escrita.

De acordo com as orientações acerca do ensino, é necessário ensinar Língua portuguesa a partir do trabalho com textos, tendo como base os gêneros textuais orais ou escritos. Por certo, em sala de aula é possível ensinar Português utilizando gêneros textuais, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos que estão habituados a estudarem principalmente gramática a partir de frases soltas, logo, essa metodologia fará com que os alunos produzam e analisem diversos gêneros textuais percebendo seus aspectos e finalidades e entrem em contato com a língua de uma forma mais significativa. Além do mais, irão ser inseridos na esfera social a partir

da leitura dos textos de temas cotidianos, sendo diferente de um ensino que trabalha somente com frases soltas.

Quando contextualizado ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, não é diferente, é imprescindível utilizar gêneros textuais nesse processo de ensino, a partir de práticas de letramento mediadas de formas adequadas os alunos irão aprender a modalidade escrita tendo como língua de instrução a língua de sinais e conseqüentemente atuarão como leitores e escritores em seu cotidiano. Desse modo, é necessário pensar em práticas voltadas para o ensino da modalidade escrita para surdos a partir do trabalho com textos, sendo necessário durante o ensino pesquisar, pensar e elaborar práticas que considerem as especificidades desses alunos.

Contudo, é comum encontrar professores que recorrem a práticas pedagógicas inadequadas para ensinar a esses estudantes. Assim, o ensino de Língua Portuguesa que visa a modalidade escrita focaliza somente na análise de frases ou palavras soltas, tendo como base as regras gramaticais, desconsiderando assim o uso do texto que é essencial para que o aluno seja inserido em práticas sociais a partir da leitura, interpretação e escrita.

Sabemos acerca da existência de leis que reivindicam os direitos dos surdos e documentos que norteiam o ensino, todavia, não sabemos se esses documentos apresentam encaminhamentos corretos e suficientes no que se refere ao ensino de Português para surdos, dessa maneira, o ensino é precário e deixa a desejar, sendo necessário pensar em metodologias e práticas que viabilizem o aprendizado dos estudantes surdo. Assim, o primeiro passo é a escolha dos textos que serão inseridos nas atividades.

Os textos, além de terem grande abrangência social, precisam fazer parte do cotidiano do aluno, pois, assim, a leitura permitirá que o aprendiz faça associações com seu conhecimento prévio e infira significados. Ademais, os textos também devem incentivar o engajamento do aprendiz, ou seja, promover sua atenção e energia. Isso fará com que ele busque sentidos na escrita, perceba características da língua e se aproxime do contexto de aprendizagem. (TEIXEIRA, 2017, p. 5).

Para escolher os textos é necessário pensar no aluno e refletir na recepção referente àqueles textos que devem engajar o aluno no processo de aprendizagem de uma segunda língua, indo além do aprendizado com estruturas linguísticas. Além do mais, é relevante destacar a importância de aspectos imagéticos e visuais, tendo em vista que são imprescindíveis para o aprendizado de alunos surdos, visto que, a partir da imagem, eles irão poder relacionar com o texto e construir sentidos. Ainda, o processo de ensino da Língua Portuguesa escrita para o aluno surdo tem que acontecer através de práticas de letramento, pois é um modo adequado para

o estudante surdo, que visa a construção de um leitor crítico, então, a partir da leitura os alunos precisam refletir acerca dos aspectos lexicais, gramaticais e funcionais do texto.

Pensando nessa perspectiva, Fernandes (2006) elenca algumas atitudes que devem ser tomadas em sala de aula durante o trabalho com gêneros textuais, como: proporcionar uma leitura inicial de textos que possuem palavras já conhecidas pelo aluno; promover um olhar ampliado do aluno acerca de algumas palavras; apresentar o texto em seu formato original com sua estrutura padrão e recursos como formatos das letras, imagens e fontes corretas. Além disso, o professor precisa refletir acerca dos processos cognitivos durante a leitura de texto por alunos surdos para pensar em práticas e metodologias e também precisa saber mediar a leitura para que os alunos construam significados relacionando os conhecimentos prévios deles com os conhecimentos do texto.

É por meio da leitura que os surdos acessam à Língua Portuguesa escrita, assim, saber como trabalhar e quais gêneros textuais escolher é imprescindível para que ocorra um aprendizado significativo. Nessa perspectiva, Fernandes (2006) apresenta uma proposta metodológica para o ensino do Português escrito para surdos que tem como foco o uso de textos na prática de letramento em que esses estudantes conseguirão entrar em contato com um texto e compreender o sentido das palavras relacionando-o com suas experiências de vida.

Assim, tratar de temas que constroem o mundo discursivo em que o aluno está inserido deve ser um dos objetivos em relação ao texto a ser lido e produzido. A ética, a biodiversidade, a sociedade e o meio ambiente, a saúde, as drogas, a educação, as diferenças raciais são apenas alguns dos temas que devem fazer parte das leituras e das escrituras dos textos dos alunos, uma vez que os textos devem constituir um espaço de excelência para as práticas sociais, discursivas e de letramento dos cidadãos. (SALLES, FAULSTICH, CARVALHO, RAMOS, 2004, p. 39).

Ao se deparar com textos, principalmente os dos livros didáticos que seguem a língua-padrão e desconsideram as variações da língua, o aluno surdo compreende que aquela escrita reflete fielmente a fala dos falantes da língua, construindo uma visão errônea acerca da língua, construindo uma visão de língua homogênea. Tendo em vista esse aspecto, se o livro didático for utilizado em todas as aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, o aprendizado será incompleto, limitando uma visão sobre a variedade da língua e de seu uso real, sendo necessário pesquisar outros materiais para textos que alcancem o máximo possível de conhecimento acerca de aspectos da língua.

Com base nessas considerações, para iniciar os trabalhos, o professor deve escolher o texto, considerando sua circulação social, para que o aluno consiga se familiarizar e se identificar, com o intuito de proporcionar uma aula fluida em que se possa abordar, ler, discutir

questões acerca do texto.

É o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à vivência do aluno; sua intenção comunicativa delimitará uma temática de interesse para discussão. Nosso único trabalho é saber se ele é adequado aos interesses da faixa etária de nossos alunos. Folhetos publicitários, outdoors, cartazes, jornais, gibis e revistas, são veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento prévio. Esta é a fonte que devemos buscar. (FERNANDES, 2006, p. 17).

Sabemos que a leitura requer conhecimentos base sobre o texto, visando a compreensão referente ao texto, no que se refere aos alunos surdos esse aspecto deve se torna inecusável dado que os estudantes surdos não reconhecer uma quantidade significativa de palavras de um texto de forma automática, por isso é preciso escolher textos que façam parte do cotidiano e que possuam palavras familiares aos alunos para que eles consigam assimilar melhor os sentidos do texto, principalmente no início do processo de letramento.

Outro aspecto relevante relativo à seleção de texto são os aspectos imagéticos, sabemos que os surdos são visuais, e de acordo com esse aspecto, apresentar inicialmente textos constituídos somente por palavras pode acarretar um mal recebimento por esses alunos, fazendo os estudantes terem anseios referentes ao texto.

Nessa mesma direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram simultaneidade e consecutividade de eventos (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2021, p. 186).

Desse modo, a presença de recursos imagéticos é essencial, e as imagem devem estar relacionadas ao tema do texto, para que os alunos estabeleçam relações e consigam assimilar texto e imagens durante a leitura. FERNANDES (2006, p.18), afirma que: “A contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador.” Portanto, as imagens além de possibilitarem a relação entre texto e recursos imagéticos que ocasiona uma leitura mais completa, também despertam o interesse do aluno relacionado as mensagens do texto. Assim, os recursos imagéticos têm papel essencial no processo de ensino de Português como segunda língua para surdos.

O passo seguinte está relacionado ao roteiro de leitura, que visa guiar as atividades de leitura e escrita durante o processo de letramento. Logo, é um registro de ideias feito no quadro

sobre o texto manifestada pelos estudantes. Ainda, é possível seguir alguns passos durante esse processo, sendo: contextualização visual do texto; exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais; identificação de elementos textuais e paratextuais; leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo e reelaboração escrita.

A contextualização visual do texto é um dos passos mais importantes, pois, como dito anteriormente, as imagens são essenciais durante esse processo. Durante a leitura, inserir imagens relacionadas ao tema do texto é um passo importante, pois irá auxiliar o aluno na leitura, em que ele conseguirá fazer associações.

A proposta é “garimpar” textos interessantes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais sedutores para o aluno, independente do meio de materialização: fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, outdoors, folhetos, informativos, revistas, jornais, gibis, artes plásticas e cênicas, vídeos com trechos de programas de TV (novelas, humorísticos, propagandas...), filmes (legendados, preferencialmente), games eletrônicos, softwares, entre outros. Como há gêneros em que as imagens são quase que obrigatórias, como a publicidade, o único cuidado é diversificar as fontes para ampliar o repertório cultural do aluno. (FERNANDES, 2006, p. 20).

A imagem estimula o aluno durante essa leitura, e se o texto apresentar somente palavras, é certo que os alunos irão achar uma atividade maçante, pois será mais complexo. A partir de recursos imagéticos eles decifram melhor o sentido do texto com a mediação do professor, que deve perguntar acerca de ambos. Entretanto, selecionar textos que possuem somente linguagem não verbal é inviável, pois o texto é o elemento-chave do ensino da Língua Portuguesa escrita. Assim, após a aplicação do texto acompanhado de imagem e do debate referente aos recursos imagéticos, o professor deve conduzir os alunos para a exposição de ideias e hipóteses no quadro acerca do texto, sendo o segundo passo nessa metodologia de ensino que se refere a identificar juntamente com os alunos elementos textuais e paratextuais do texto.

[...] cada pergunta elaborada, conduzirá a atenção/reflexão do aluno para as questões que você, professor, destacou previamente. Assim, ao realizar perguntas como “o que vocês estão vendo? de que será que o texto trata? há alguma palavra que você já conhece? o que significa essa palavra? “por que esta letra está escrita maior do que esta? para que serve esse sinal aqui no início da linha?”, entre outras, conduzem a atenção do aluno para o foco das questões que você já levantou anteriormente e à reflexão mais efetiva sobre o conteúdo escrito” (FERNANDES, 2006, p. 21).

Esses elementos constroem o sentido do texto e precisam ser identificados e compreendidos durante o processo de leitura para que os alunos atribuam sentido ao texto. Assim, os alunos tendem a ter dificuldade em estabelecer relações textuais devido ao pouco vocabulário que detém da Língua Portuguesa, desse modo, a sinalização do texto pode ser feita

em libras sendo mediada pelo professor, ainda, é indicado que sinalizem ideias sobre o texto registrando-as no quadro.

Diante disso, é indicado utilizar sinalizações dos alunos e selecionar palavras que estão presentes no texto relacionando-as e escrevendo-as no quadro para proporcionar ao aluno o conhecimento de novas palavras da Língua Portuguesa, dessa maneira, o estudante irá se familiarizar e conhecer as formas escritas das palavras. Sequencialmente, é necessário orientar os alunos referente à percepção de outros aspectos que organizam o texto, que são os aspectos gramaticais.

Para escolher um aspecto gramatical relevante para o trabalho, o professor deve ter em mente que, nesse caso, 'gramatical' não se refere à gramática tradicional (nomear, classificar, descrever termos da oração, classes de palavras, conjugação verbal, etc.), mas sim à gama de conhecimentos que são 'naturais' no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ouvinte) e que são desconhecidos pelos alunos surdos. É o caso da a ordem das palavras na oração (sujeito verbo-objeto); palavras que indicam gênero (masculino e feminino); palavras ou morfemas (-s) que indicam número (plural); relações entre palavras que estabelecem a concordância nominal (subjetivo-adjetivo/ artigo substantivo/, pronomes/ adjetivo...), concordância verbal (pessoa/verbo, tempo/verbo, modo/verbo), coesão (artigos, preposições, conjunções, pronomes), entre outros. (FERNANDES, 2006, p. 23).

Em vista disso, o ensino de aspectos gramaticais vai se distinguir das perspectivas tradicionais de algumas escolas, que focam apenas em análise sintática. Ainda, é preciso trabalhar elementos paratextuais, considerando a função que assumem relacionadas ao tipo textual, gênero textual e nível de formalidade, além disso, é possível trabalhar outros elementos como: sinais de pontuação, organização textual, letras maiúsculas e/ou minúsculas, cor e formato das letras, entre outros, tendo como base o texto.

Após essas atividades que tinham como finalidade compreender um pouco do texto a partir do reconhecimento de alguns aspectos imprescindíveis para a construção de sentido, o momento seguinte se refere a leitura individual.

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. (SALES; FAULSTICH; CARVALHO E RAMOS, 2004, p. 18).

Isso posto, o processo de leitura individual que precede o momento de produção textual, desenvolve a autonomia do aluno, sendo imprescindível para a construção da competência escrita do estudante, é relevante destacar que a leitura deve ter os recursos imagéticos para auxiliar a compreensão. Sequencialmente, é necessário um diálogo com perguntas sobre o texto,

retomando leitura do roteiro feito.

Assumir um posicionamento em relação ao texto lido é também necessário, pois, como se sabe, permite ao leitor inserir-se nas práticas culturais que o escrito veicula: solicitar uma apreciação, uma argumentação, uma ponderação, uma opinião contrária ou favorável ao texto permite a inserção da leitura como inerentemente ligada à vida cotidiana. (FERNANDES, 2006, p. 25).

Por fim, a prática de escrita de textos é sugerida, pois após um longo trabalho com um determinado gênero é preciso que o aluno escreva, principalmente para aprender a se comunicar com esses gêneros diariamente atuando como indivíduo crítico participante de práticas sociais de escrita e leitura. “Uma eficaz maneira de se começar a desenvolver ou mesmo aprimorar a escrita é a produção de esquemas, resumos e outros tipos de paráfrases, dependendo do gênero e do tipo de texto que serve de base”. (SALLES et al., 2004, p. 46). Logo, essa atividade pode ser orientada através de jogos, exercícios, perguntas, reescrita do gênero, apresentação de trabalhos, entre outros.

Portanto, o professor precisa usar a criatividade e o conhecimento para alterar esse padrão de ensino que vemos hoje e adequar ao ensino para alunos surdos, alguns passos foram apresentados anteriormente sendo essenciais para que os surdos conheçam a Língua Portuguesa de uma forma que os façam querer aprender, e não de uma forma que os assustem e oprimam, como vemos atualmente. Assim, essa proposta metodológica quando aplicada corretamente, conseqüentemente proporciona um bom resultado e desenvolvimento dos alunos.

### 3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo realizaremos as análises dos documentos oficiais, tanto os que orientam o ensino, de modo geral, em que se incluem orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa quanto os que estão voltados especificamente para a Libras, conforme foi explicado no capítulo introdutório. Iniciaremos com os documentos que têm o foco a Libras, sendo a Lei nº10.436/2002 e o Decreto 5.626/05 e posteriormente, caminharemos a análise da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e, na sequência, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB.

#### 3.1 Análise dos documentos voltados para a libras

Principiaremos neste momento a análise dos documentos voltados para a Libras a partir da análise da Lei nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002, sancionada pelo Decreto nº 5.626 22 de dezembro de 2005. O documento que será analisado possui 5 artigos que têm como finalidade reconhecer a Língua Brasileira de Sinais- Libras como língua oficial dos surdos brasileiros.

Iremos explorar o documento com o intuito de investigar a existência de encaminhamentos de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos para compreender como esse ensino deve ser mediado, se não houver, abordaremos os encaminhamentos existentes com o intuito de verificar o que pode ser considerado durante esse ensino para estudantes surdos e o que seria inviável durante as práticas de ensino, de acordo com o referencial teórico que utilizamos no capítulo anterior e apresentaremos nossa visão crítica acerca do que for mencionado. Desse modo, a partir na análise, inicialmente constatamos o destaque a língua de sinais dos surdos brasileiros no artigo 1º:

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

É possível compreender que o artigo 1º declara a Libras como meio de comunicação dos surdos e realça alguns de seus aspectos, como o caráter visogestual e a gramática própria, sendo a partir dela que os surdos brasileiros devem se comunicar. Assim, podemos relacionar com nossas reflexões acerca dos aspectos das línguas de sinais, no sentido de concordar que:

[...] a língua de sinais tem papel fundamental na constituição da identidade do surdo, fazendo-o reconhecer-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura, além de colaborar no seu processo comunicativo e no seu

desenvolvimento cognitivo. (FRONZA e MUCK, 2012, p.89).

O artigo 1º evidencia aspectos relevantes acerca da língua de sinais. Durante a análise é possível compreender que o documento, ao reconhecer a Libras como forma de comunicação e expressão dos surdos, que tem características próprias, diferentes da Língua Portuguesa, exija que esses indivíduos tenham suas peculiaridades linguísticas e culturais sendo respeitadas pela sociedade, nos mais diversos contextos.

A partir dessas características e do destaque com relação à relevância dos surdos se comunicarem com a Libras, é possível relacionar com o contexto escolar e pensar como o ensino deve ser mediado, e principalmente, como o surdo irá aprender a Língua Portuguesa se comunicando com a Libras, língua de outra modalidade.

Dando prosseguimento a análise, identificamos o seguinte:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002, p. 1).

A partir da investigação, foi possível perceber que o artigo 4º aborda a obrigatoriedade do ensino de Libras em sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, portanto, discorre acerca da necessidade do ensino de Libras nos âmbitos institucionais.

No parágrafo único constatamos uma menção referente à Língua Portuguesa, em que declara o fato da Libras não poder substituir a modalidade escrita dessa língua, assim, faz referência à necessidade do estudante surdo aprender o português, mesmo depois de ter declarado a importância da libras e a necessidade da disseminação dessa língua.

[...] em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Dessa maneira, ao mencionar que a Libras não substitui a Língua Portuguesa é possível

compreender que os surdos devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, devido ao papel social que essa modalidade da língua exerce na sociedade, já que em todos os espaços sociais, nos deparamos com uma variedade de textos escritos seja para utilizar um transporte ou pedir algo para comer em um restaurante. Verificamos, então, de acordo com esse documento, que:

Não se trata, portanto, do abandono da língua do país, em nosso caso, a Língua Portuguesa. O que está em discussão é que sujeito surdo precisa ter acesso e se apropriar de sua língua “natural”, ter uma língua para pensar, sonhar, se emocionar, compartilhar, interagir: a língua de sinais. Sendo fluente nesta língua, então, pode aprender, se apropriar do mundo e mergulhar no aprendizado da língua de sua nação, compará-la com sua primeira língua, e, assim, se apropriar, cada vez mais, de ambas. (RIBEIRO, SANTOS E FURTADO, 2015, p. 92).

Após a análise do documento, pudemos verificar o reconhecimento da importância da Libras para os sujeitos surdos evidenciando a necessidade de sua difusão e uso, sendo considerações imprescindíveis para a comunidade surda. Logo, embora o documento não apresente explicitamente encaminhamentos referentes ao ensino de Português para alunos surdos, por não ser esse o objetivo, é possível se valer do conhecimento das diferenças existentes entre a Língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais e da importância desta última enfatizadas no documento para pensar em possíveis encaminhamentos para o ensino de português com foco nos sujeitos surdos, a saber: a importância do ensino do português, como segunda língua, com foco na escrita situada nos usos sociais, que contemple as necessidades dos surdos e que a língua de sinais deve ser levada em consideração, devido à sua importância na constituição do sujeito surdos, no processo de ensino-aprendizagem.

Continuaremos a análise dos documentos voltados para Libras com o exame do Decreto nº 5.626 22 de dezembro de 2005 organizado por 31 artigos, que sancionou a Lei nº 10.436, analisada anteriormente. Ao explorar o Capítulo I, constituído pelos artigos 1º e 2º pertencentes às disposições preliminares, constatamos o seguinte:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 1).

O Decreto, neste art. 2, apresenta uma definição de pessoa surda, com base em uma perspectiva socioantropológica, cultural, evidenciando características peculiares desses sujeitos

que se comunicam e compreendem o mundo por meio de experiências visuais, destacando a Libras como a forma principal de expressão cultural. Porém, aponta aspectos acerca de graus de surdez, com base em uma concepção clínica.

Aproximando essas formas de conceber a pessoa surda, gostaríamos de discutir um pouco as diferenças decorrentes de cada uma delas. A primeira perspectiva, está ancorada nos Estudos Surdos, que chama a atenção para o jeito surdo de ser e compreender o mundo à sua volta, por meio da visualidade, sua cultura e sua língua de sinais. Já a segunda perspectiva, evidencia uma definição de pessoa surda por meio daquilo que falta, da perda auditiva.

Ao adotarmos uma ou outra concepção dessas no contexto escolar, teremos encaminhamentos diferentes no processo de ensino junto aos estudantes surdos. Com base na primeira, exploraremos essa potencialidade visual, recorrendo a recursos imagéticos, por exemplo, a utilização da língua de sinais para interagir com os surdos e mediar o ensino na perspectiva do letramento e da utilização do gêneros textuais, conforme discutimos no capítulo anterior. Se nos apoiarmos na segunda perspectiva, por sua vez, recorreremos a procedimentos mecânicos com foco na alfabetização, a partir de palavras ou mesmo sílabas isoladas e ancoradas na questão sonora, o que não contribuirá para um processo de ensino significativo para os sujeitos surdos.

Passando ao Capítulo II, constituído pelo artigo 3º que aborda a inclusão da Libras como disciplina curricular, identificamos o seguinte:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Aborda a importância de os cursos terem a Libras como disciplina em seu currículo, sendo disciplina obrigatória em cursos de licenciatura para que os futuros professores se formem conhecendo não só a língua, mas também as especificidades culturais dos sujeitos surdos, pois, se forem atuar como docentes em uma escola que possua alunos surdos, possam ter esse conhecimento. Esses direcionamentos contribuem para evitar o que vem acontecendo em muitas escolas, tendo em vista que, ainda:

“[...] é como se alguns professores não estivessem preparados para a presença

dos surdos em sala e esse tipo de comportamento prejudica o andamento da aprendizagem. A partir disso, subentende-se que muitas vezes, essa falta de preparo é o que mais traumatiza o surdo na sua experiência como um estudante que é lançado em um modelo de ensino que o exclui quando se espera uma ação contrária. (SOARES, et.al, 2021, p. 21).

Desse modo, quando o professor é despreparado para ensinar aos surdos, ocasiona impasses na vida dos estudantes, e contribui para uma visão errônea acerca do ensino, principalmente no que se refere à Língua Portuguesa. Isso ocorre pelo fato de professores sem preparo profissional atuarem nas escolas ensinando a esses alunos.

Conforme discutimos no capítulo anterior, a Libras, como L1, deve ser a língua de instrução no ensino para os estudantes surdos durante o ensino de Português como L2. Assim, o que se pode considerar durante esse ensino com relação ao que está sendo abordado é o caráter peculiar da Libras (visuogestual), que deve ser percebido durante um processo de ensino bilíngue.

O contexto bilíngüe da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendendo-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p.13).

Embora o Decreto esteja focado no ensino de Libras, entendemos que a disciplina de Libras pode contribuir para que os futuros professores compreendam a complexa e necessária relação entre essas duas línguas no processo de ensino dos estudantes surdos, que pode favorecer o desenvolvimento de uma prática educacional bilíngue que, segundo Kraemer: (2012):

estrutura-se na instrução pela língua de sinais para a utilização posterior da língua portuguesa escrita. A partir disso, entende-se que todo processo de instrução e de comunicação, no espaço escolar, dar-se-á por meio da língua de sinais. A língua portuguesa, como recurso de escrita, constitui-se como uma segunda língua utilizada pelos surdos. Assim, produzir uma educação inclusiva, na qual possam existir condições para a constituição de identidades surdas, é operar com a ideia de uma educação bilíngue. (KRAEMER, 2012, p. 151).

Assim, ao pensar em direcionamentos para o ensino de Português para surdos, é necessário considerar esses aspectos para que esses sujeitos compreendam os conteúdos e consigam aprender, de forma significativa, o que irá contribuir não só para minimizar a defasagem no ensino, que é algo que recorre com alunos surdos devido ao ensino ser voltado para alunos ouvintes, mas também para a valorização da cultura e da identidade desses sujeitos.

Reafirmamos, portanto, que mesmo sem um encaminhamento específico para o ensino

podemos relacionar o Decreto com a prática docente com essa finalidade, principalmente no que se refere ao processo de leitura dos gêneros textuais a partir do letramento, em que o professor deve mediar essas leituras que serão feitas em Libras, tendo como necessário o conhecimento profundo sobre as duas línguas. Logo, é relevância de mencionar que esses professores devem ter um preparo adequado para conseguir ensinar aos alunos surdos.

Em relação ao profissional intérprete de Libras, que se constitui como uma figura extremamente importante no processo de ensino dos estudantes surdos, pensando no contexto das escolas regulares, ditas inclusivas, o documento, no Art. 6º, apresenta orientações acerca da formação que os intérpretes devem ter, contudo, não expõe nada referente à atuação desse profissional no sentido de auxiliar os surdos durante o processo de ensino. Os intérpretes são mediadores durante o aprendizado de alunos surdos, principalmente quando atuam em salas em que há professores que não sabem Libras, assim, a relevância desse profissional deveria ser enfatizada.

O intérprete de língua de sinais (ISL) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da LIBRAS, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético. Trabalho que visa uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar pelo fato de estabelecer um respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, propiciando seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada. (KOTAKI E LACERDA, 2021, p. 206).

O intérprete de Libras atua e auxilia o ensino, principalmente o ensino de Português, que muitas vezes é mediado por professores que desconhecem a Libras, assim, seria necessário evidenciar sua relevância e como o profissional pode auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem da modalidade escrita dessa língua.

No Capítulo IV formado pelos artigos 14º a 16º, que aborda o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, identificamos que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
  - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
  - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- (BRASIL, 2005, p. 3)

Discorre acerca da obrigatoriedade da oferta de ensino para pessoas surdas, que devem ter acesso à comunicação, informação e educação, mas não destacam como o ensino deve ser mediado e o que deve ser considerado, qual língua deve ser ensinada e considerada, sendo algo muito genérico, sem especificações que seriam necessárias.

Assim, no parágrafo §1º evidencia o que as instituições federais devem ter, mencionando cursos para professores que contenham ensino e utilização da libras, tradução, interpretação e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, assim, menciona o português, sendo orientações voltadas para o ensino dos profissionais e não para os alunos, por mais que esse aprendizado dos professores seja refletido em sala de aula seria necessário abordar como o ensino deve ocorrer com alunos surdos do ensino básico e quais práticas de ensino devem ser adotadas pelos professores, dessa maneira, não apresenta esses encaminhamentos.

No decorrer da análise do artigo 14º, identificamos uma menção acerca do ensino de português:

- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
  - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
  - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
  - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005, p. 3).

O inciso II destaca que as instituições federais devem ofertar o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, sendo algo relevante com relação ao ensino de surdo, norteador a obrigatoriedade de um ensino que considere a singularidade do estudante. Inicialmente cita o ensino da Libras, que é a língua natural dos surdos, e que deve ser a primeira língua a ser adquirida pelos surdos, visto que serve como base para o aprendizado de outras línguas e é a língua oficial deles, pela qual eles reconhecem o mundo e se comunicam e sequencialmente vemos o destaque ao ensino do português como segunda língua, esse destaque é relevante, tendo em vista que reconhece o bilinguismo e orienta como esse ensino deve ser dado.

Porém, não evidencia os encaminhamentos metodológicos, não mostra como o professor deve ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos. Assim, referente a esse encaminhamento é possível compreender que os surdos devem aprender a Libras e depois a Língua Portuguesa como segunda língua, mas não há como saber o modo de mediar esse ensino, pois não é mencionado, sendo necessário se pautar nas práticas de letramento a partir do trabalho com texto, para que os alunos aprendam de uma forma significativa:-

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngüe da criança surda. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 17).

O inciso III expõe os profissionais que devem mediar esse ensino, mostrando diversos tipos que devem ter conhecimento sobre as duas línguas para que o aprendizado aconteça de forma significativa, mas não evidencia encaminhamentos para orientar como o ensino deve ser conduzido. A partir da análise dos inciso IV a VIII, identificamos o seguinte:

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, p. 3).

O inciso IV discorre sobre a necessidade de atender as necessidades educacionais dos surdos desde a educação infantil, mas não mostra o que deve ser feito durante as aulas para atender essas necessidades, não apresenta metodologias de ensino que devem ser utilizadas no ensino infantil, não fala sobre a importância do aluno aprender a libras nos anos iniciais, principalmente caso não tenha tido contato com a língua de sinais, pois sabemos que há surdos que entram na escola só usando sinais caseiros para se comunicar.

A escola torna-se, portanto, um espaço lingüístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 22).

Além disso, não mostra como deve ser mediado o ensino de Português, como essa criança deve ser alfabetizada, entre outros aspectos, desse modo, é um norteamto geral que

não dá conta de todas as especificidades dos surdos com relação ao aprendizado de uma segunda língua.

A escrita alfabética não capta as relações de significação da língua de sinais. Na verdade, ela vai expressar significados que serão organizados pela criança de outra forma. Considera-se importantíssimo a criança surda interagir com a escrita alfabética para o seu processo de alfabetização em português acontecer de forma eficiente. No entanto, é preciso alertar aqui que esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua. (CUMMINS, 2000 apud QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 30).

O inciso V fala sobre apoiar e difundir a Libras entre os participantes da comunidade escola, sendo importante para que o aluno surdo seja incluso no ambiente, pois, na realidade a maioria se sente excluído, contudo, não apresenta encaminhamentos acerca do ensino de português.

No inciso VI menciona algo relevante com relação ao ensino de surdos, que está relacionado à avaliação da escrita dos surdos, assim, para avaliar deve-se considerar o aprendizado de uma segunda língua escrita, sendo uma orientação para os professores que avaliam textos produzidos por surdos, logo, a singularidade deve ser considerada. No inciso VII, orienta uma forma de avaliação para alunos surdos, em que são utilizados vídeos e outros meios eletrônicos, em que os estudantes expressem suas respostas em Libras, visto que é um direito deles.

Por fim, temos o inciso VIII que fala sobre a necessidade de disponibilizar recursos e equipamentos que podem ser aliados no ensino para surdos. Por fim, os tópicos apresentam orientações importantes, como a difusão da libras no ambiente escolar, métodos avaliativos que considerem a especificidades dos surdos, e a utilização de recursos e meios durante o ensino, mas não especifica como esses recursos devem ser utilizados, não menciona como deve ser o ensino de português, é em uma segunda língua, mas como deve ocorrer? O que o professor deve ter como base para ensinar ao aluno surdo? São encaminhamentos que não são dados, mas que são essenciais para uma prática de ensino de uma segunda língua escrita bem trabalhada, pois muitos professores não sabem, nem sempre são preparados para ensinar a esses alunos e quando procuram documentos como esses não veem nada acerca de orientações, o que contribui para um ensino irregular.

Continuando a análise, dos parágrafos 2º e 3º, expressam somente a necessidade das intuições de ensino adotarem medidas para garantir o atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, como também falam sobre o professor que deve ser bilíngue. Ao observar e analisar o artigo 15º, identificamos pela primeira vez um

encaminhamento relacionado ao ensino de Português como segunda língua:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, no artigo orienta-se que o ensino de libras e do Português escrito devem ser mediados a partir de uma perspectiva dialógica.

Ao procurar compreender o que está pressuposto e embasa a construção de sentidos em leitura e escrita percebi a importância de considerar o processo de ensino/aprendizagem não somente com relação às descrições dos níveis lingüísticos necessários ao domínio da língua ou às considerações que privilegiem o produto final, mas como, nesse processo, o sentido vai se construindo a partir da dialogia entre interlocutores (leitores e escritores) e os textos entre si. Ao construir sentidos, leitores e escritores, enquanto autores, interagem com o texto objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos. Esse fato, fez-me considerar as diferentes relações entre leitores/escritores e textos ligados a tarefa de construir sentidos.(ROTTAVA,1999, p. 1-2).

Em vista disso, durante o aprendizado, o estudante estabelece relações entre código lingüístico, texto, contexto e experiências. Podemos assim relacionar a prática de letramento que trabalha o texto considerando sua função social, e não somente o código lingüístico, podemos assim considerar esse encaminhamento e adequá-lo para o ensino de Português para os surdos.

Disso decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua brasileira de sinais. (FERNANDES, 2006, p.7).

Com relação aos inciso I e II, abordam uma forma específica, e não explicam como deve ocorrer, falando sobre atividades e disciplinas curriculares, deixando abertas as interpretações, pois não específica. Ainda, podemos identificar outra menção ao ensino de Língua Portuguesa:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do

próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Nessa menção, fala sobre a modalidade oral da Língua Portuguesa, que também deve ser oferecida aos surdos, mas essa orientação não é adequada ao ensino de surdos, eles já sofreram com um imposição da língua oral, e não seria adequado abordar essa oralidade no ensino, mas eles têm o direito de aprender, se for da sua escolha. Com relação a esse aspecto, é possível que os surdos queiram aprender a língua oral, mas é inviável. Ainda, é relevante destacar que não podemos ensinar Português utilizando a oralidade, a língua deles é em outra modalidade, sendo diferente da oral, eles não tem acesso a aspectos fonológicos, assim, um ensino da oralidade iria reprimir e deixaria uma defasagem no ensino, como ocorre em muitos ambientes escolares.

Ao analisar o Capítulo V, constituído pelos artigos 17º a 21º como deve se dá a formação do intérprete de libras, mostrando que todas as instituições devem ter esse profissional para atender os surdos, e os locais em que ele deve atuar, não evidenciando nada com relação ao ensino de português. No Capítulo VI, constituído pelo artigos 22º a 24, referente à garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva identificamos o seguinte:

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

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

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

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

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

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (BRASIL, 2005, p. 5)

O artigo 22º evidencia que as instituições federais precisam garantir a inclusão de alunos surdos organizando, de acordo com o inciso I, escolas e classes de educação bilíngue com professores bilíngues na educação infantil, sendo algo relevante, pois é o primeiro momento que o aluno adentra no ambiente escolar e tem contato com a libras e a língua portuguesa escrita, essas primeiras experiências irão formar a concepção do aluno acerca do Português, logo, é necessário que seja mediado por um profissional preparado. Apesar de mencionar a necessidade desse ensino bilíngue, não evidencia como ele deve ser mediado, assim, para relacionar ao ensino dessa língua escrita, devemos considerar esse aspecto do professor ter um preparo e de um ensino bilíngue, mas ainda há uma escassez por não mencionar nada sobre o português.

No inciso II, discorre sobre a necessidade de escolas bilíngues e regulares para ensinar aos surdos no ensino fundamental dos anos finais, ensino médio e profissional, destacando que os professores devem conhecer a singularidade dos surdos para ensinar da forma adequada, destacando também a presença dos intérpretes, mas não menciona como esse ensino deve ser realizado, não destaca o papel do intérprete e do professor, que as vezes se confundem durante o processo de ensino e o intérprete acaba atuando como professor, principalmente que o professor não está preparado para receber alunos surdos.

No parágrafo §1º destaca que as escolas ou classes de educação bilíngue utilizam a Libras e o Português escrito como línguas de instrução durante o processo educativo, assim, sabemos que dependendo da escola, há modelos de ensino que utilizam a libras como língua de instrução para o aprendizado de Língua Portuguesa, mas há instituições que utilizam a Língua Portuguesa como língua de instrução durante o processo de aprendizagem, no qual é necessário a presença do intérprete, mas não menciona encaminhamentos de como ensinar Português, e de como a relação entre as duas línguas deve ser mediada.

O parágrafo §2º discorre sobre o direito dos alunos de terem um atendimento em outro horário para auxiliar no aprendizado, além disso, o parágrafo §3º disserta acerca da escolha do aluno de poder aderir à educação sem o uso de Libras, que podem também ter o direito de um atendimento educacional em outro horário. Dando seguimento a análise, identificamos o seguinte:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2005, p. 5)

O artigo 23º menciona que deverão ser disponibilizados aos alunos os serviços do intérprete em sala e em outros espaços, como também recursos que auxiliem no ensino, mas não menciona como devem ser utilizados, como também não cita encaminhamentos sobre a língua portuguesa. Ainda, no parágrafo §1º destaca a necessidade do professor saber informações sobre as singularidades linguísticas do aluno, os professores tem que se formar nessa área para compreender cada caso e pensar em métodos de ensino considerando esse aluno.

No parágrafo §2º define as medidas apresentadas como meio de proporcionar acesso à comunicação, informação e educação aos alunos surdos. Ainda, fala sobre a necessidade de recursos de interpretação no que se refere ao nível médio e superior na educação a distância na formação dos professores. Por fim, apresenta aspectos importantes que são aplicados ao ensino para surdos, mas encaminhamentos específicos para o ensino de português não são expostos.

De acordo com o que foi analisado, foi possível perceber que o ensino de Português como segunda língua é citado poucas vezes, além disso, só identificamos uma orientação referente a como esse ensino deve ser mediado, pois, na maior parte do documento vemos orientações gerais com relação à Libras, aos profissionais e ao ensino, sem tantas especificações. Assim, podemos concluir que os surdos devem aprender a partir de um ensino bilíngue que ensine a Libras e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, além do mais, esse ensino deve ser mediado por profissionais especializados na área do ensino bilíngue para que o ensino tenha resultados satisfatórios.

O único encaminhamento específico referente ao ensino de Português para surdos afirma que os surdos devem aprender o português escrito a partir de uma perspectiva dialógica e funcional, mas não mostra como deve ser mediado de uma forma mais específica, não destaca quais materiais devem ser utilizados e nem quais práticas devem ser adotadas.

### 3.2 Análise dos documentos gerais

Iniciaremos agora a nossa análise pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, documento que norteia a educação brasileira apresentando competências que os alunos devem desenvolver durante o ensino básico, como também encaminhamentos referentes a esse ensino. Inicialmente identificamos que ao mencionar as competências gerais da educação básica o documento cita a Libras como uma linguagem que deve ser utilizada para expressar e compartilhar informações. Desse modo, pode ser definida como uma exposição equivocada, tendo em vista que a Libras é uma língua que possui sua gramática própria.

Sequencialmente, no tópico Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e Equidade, destaca-se que o ensino deve construir currículos e a escola deve elaborar propostas pedagógicas que considerem as identidades linguísticas, étnicas e culturais dos estudantes, assim, cita os estudantes com deficiência destacando a necessidade de práticas inclusivas de ensino para esses alunos. Sabemos que os surdos estão inclusos nesse grupo, mas o documento não menciona os surdos de maneira específica, como também não expõe nenhum encaminhamento referente a como o ensino deve ser mediado para esses estudantes. Além do mais cita a educação especial ao falar do currículo, porém são orientações genéricas.

No tópico referente à área de linguagens, o documento apresenta competência específicas de linguagens para o ensino fundamental, nesse momento, identificamos novamente a menção a Libras como linguagem. Sequencialmente, no tópico referente à Língua Portuguesa, ao mencionar a variedade de línguas faladas no Brasil, o documento destaca:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2017, p. 70)

Assim, discorre sobre oficialização da língua destacando que no ambiente escolar é necessário reconhecer as diversidades linguísticas, porém, após esse exposição não apresenta nada referente ao ensino para os surdos.

Ao falar do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental dos anos iniciais e finais, apresenta orientações referentes ao ensino e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, mas não menciona nada sobre os surdos e sobre o ensino de Português para esses alunos, sendo encaminhamentos genéricos e pensados para ouvintes, tendo em vista que o foco recai em práticas de alfabetização que, conforme discutimos no capítulo anterior, não dão conta das especificidades dos sujeitos surdos.

No que se refere ao Ensino Médio o documento destaca os itinerários formativos que possibilita o aprendizado de linguagens e suas tecnologias em que o aprendizado da Libras está incluso, mas, do mesmo modo, sem apresentar encaminhamentos para o ensino dessa língua e sem mencionar, se quer, o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Assim, concluímos que o documento apresenta uma menção geral acerca do reconhecimento da Libras, como também destaca que os alunos devem aprender essa Língua, mas não mencionada os surdos que estão diariamente no ambiente escolar, além disso, não mencionada nada sobre o ensino de língua portuguesa e não apresenta encaminhamentos referentes a esse ensino.

Seria importante que os jovens nessa etapa da educação básica pudessem vivenciar a experiência do aprendizado da Libras em formato de uma disciplina, com conteúdos básicos a serem compartilhados e que os estudantes surdos pudessem ter suas singularidades de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, a partir de uma base curricular comum. Em seguida, passaremos a análise do segundo documento geral que compõe o *corpus* desta pesquisa: a LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/1996, é constituída por 92 artigos que instituem diretrizes e bases da educação nacional, promulgada em 1996 e atualizada 12 de junho de 2022, atualização que acrescentou textos referentes ao ensino da educação especial e educação bilíngue, porém, só será possível saber se essas abordagens contemplam a realidade dos surdos a partir da análise. Inicialmente, espera-se que o documento apresente encaminhamentos metodológicos acerca do ensino de Português para surdos visando que o documento foi alterado em 2022, vinte anos após a promulgação da Lei nº. 10.436/2002 que reconheceu a Libras como língua oficial dos surdos do Brasil.

Analisando o Título I composto pelo Art. 1º direcionado ao objetivos da educação, não encontramos nada acerca dos surdos e do ensino de português para esses estudantes. Todavia, ao verificar o Título II, composto pelos Art. 2º e Art.3º, voltado aos objetivos propostos para a educação nacional nos deparamos com o seguinte:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de qualidade;

- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996, p. 1).

Podemos perceber que não há direcionamentos acerca do ensino de português para surdos, contudo, o inciso XIV, evidencia que o ensino deve seguir o princípio de respeitar a diversidade humana, mencionando as pessoas surdas. Desse modo, o documento orienta que no ambiente escolar os estudantes surdos devem aprender a partir de um ensino que considere sua multiplicidade humana, linguística, cultural e identitária, sendo uma visão geral acerca do ensino que não especifica como deve ocorrer e ser mediado, sendo assim, é uma orientação ampla e restrita referente ao ensino para surdos, pois não há especificações.

No entanto, apesar de ser uma orientação geral, que podemos considerar durante o processo de ensino com alunos surdos, pensando em um ensino embasado em metodologias e práticas a partir da reflexão referente à identidade, cultura e língua dos estudantes com o intuito de possibilitar um aprendizado significativo.

É do lugar da diferença e da alteridade que queremos pensar a Educação de Surdos. Pensá-la na diferença, como possibilidade de expressão de um modelo de ser, estar, habitar e construir o mundo de forma singular. Uma educação que potencialize a(s) cultura (s) surdas no diálogo com a(s) cultura (s) ouvinte (s); uma educação que aposte na cooperação, na ecologia de saberes (SANTOS, 2010), de culturas, de modos de se expressar e viver. Portanto, uma educação contra a maquinária de exclusão e subordinação do sujeito surdo. (RIBEIRO, SANTOS E FURTADO, 2015, p. 86).

Em vista disso, a educação dos surdos deve ser mediada por esse viés, em que todas as ações pensem nas singularidades desses estudantes, construindo um ensino que valorize a cultura desses alunos, e, principalmente, considere sua língua natural que é a Libras durante o ensino, principalmente no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita. Dessarte, o documento apresenta no Título II uma visão adequada referente à educação de surdos, visando que destaca a importância de considerar a singularidade dos educandos surdos durante o ensino, mas não apresenta encaminhamentos relacionados ao ensino de Português para surdos.

Ao examinar o Título III, formado pelo Art. 4º, Art 5º, Art.6º e Art. 7º, referente ao direito à educação e ao dever de educar, identificamos o seguinte:

- Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades,

preferencialmente na rede regular de ensino;

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (BRASIL, 1996, p. 2).

O inciso III discorre acerca das pessoas com deficiência de modo geral, assim, enfatiza que a educação escolar necessita disponibilizar um ensino especializado para atender os alunos com deficiência em que os surdos estão inclusos, que deve ocorrer, preferencialmente no ensino regular, sendo um encaminhamento relacionado ao ensino em geral que não apresenta de forma específica norteamentos de como esse ensino deve ser realizado, além do mais, não expõe orientações no que se refere ao ensino de Português para surdos, deixando uma lacuna.

Ao analisar o Inciso XI que aborda a alfabetização destacando como indispensável para o desenvolvimento dos estudantes, identificamos que não cita os alunos surdos que estão nas escolas sendo alfabetizados diariamente no ambiente escolar, muitas vezes de forma imprópria com metodologias pensadas para alunos ouvintes. Desse modo, não evidencia como esse processo deve ocorrer quando utilizado para ensinar a surdos. Além do mais, não menciona que a alfabetização dos surdos deve ser realizada a partir da prática de letramento considerando a Libras como língua de instrução, tendo em vista que os surdos devem aprender o Português escrito a partir do ensino bilíngue.

[...] a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização. Mesmo assim, a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados no contexto da educação dos surdos vale-se dos mesmos recursos e estratégias pensados para a alfabetização de ouvintes, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita. (FERNANDES, 2006, p.132).

Portanto, seria necessário expor as especificidades dos alunos surdos nesse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, como também mencionar o processo de letramento, tendo em vista que a aprendizagem na segunda língua deve ser contemplada pelo processo de letramento que considere a identidade surda. Logo, não apresenta um encaminhamento adequado para alunos surdos, é sabido os surdos precisam se apropriar da língua portuguesa em sua modalidade escrita, mas não é da mesma forma que os ouvintes, assim, esse norteamento expresso pode ser considerado para os alunos surdos somente no que se refere a essa relevância da apropriação do código linguístico, porém, é evidenciado de uma forma genérica, sem mencionar os alunos surdos que possuem suas singularidades e não indicam como deve ocorrer

esse processo de ensino considerando as especificidades desses sujeitos, visto que no Título II sugere um ensino que considere as diversidades humanas. Conclui-se que esse norteamento não é suficiente pensando na educação de surdos, porque o professor deve alfabetizar o surdo através do letramento, mediado por leituras com recursos imagéticos e escrita, tendo com língua de instrução a língua de sinais.

Ao analisar o TÍTULO IV composto pelos artigos 8º e 9º que abordam a organização da educação nacional, não identificamos encaminhamentos referentes ao ensino para surdos. Assim, partindo para a análise do TÍTULO V que se refere aos níveis e modalidades de educação e ensino, dividido em dois capítulos, pudemos identificar que o Capítulo I composto pelo artigo 21º, que discorre sobre a composição dos níveis escolares, também não há nenhum encaminhamento sobre o ensino de Português.

A partir a análise do Capítulo II – Sessão I constituído pelos artigos 22º e 23º que aborda as disposições gerais da educação básica, encontramos o seguinte: “Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do **caput** deste artigo.”(BRASIL, 1996, p. 8). Assim, não apresenta um norteamento acerca do ensino para surdos, mas apresenta um direcionamento acerca da educação básica referente à alfabetização e formação de leitores, definidos como imprescindíveis para o ensino, desse modo, novamente é citada a prática de alfabetização que não é cabível ao ensino para estudantes surdos sem especificar como deve ocorrer o processo e como deve ser mediado quando voltados para os estudantes surdos, que precisam de um ensino adequado a suas especificidades. Ainda, cita o processo de formação de leitor sem especificar nada sobre esse processo com alunos surdos, que devem ser formados como leitores, mas de forma diferente com relação às práticas de ensino, logo, seria necessário os encaminhamentos com relação ao ensino de escrita e leitura em Língua Portuguesa para surdos, que são inexistentes.

Ainda nessa sessão, identificamos uma menção ao ensino de Língua Portuguesa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, p. 9).

O parágrafo §1º evidencia a obrigatoriedade do aprendizado da Língua Portuguesa para

todos os alunos, mas não apresenta orientações acerca desse ensino referente aos estudantes surdos que devem aprender o português como segunda língua, o que exige um ensino diferente. Essa menção deveria ser feita, tendo em vista que os surdos estão inseridos na educação básica e utilizam a Língua Portuguesa em algumas instâncias da vida social, portanto, o encaminhamento apresentado é muito abrangente e não mostra as especificidades do ensino para surdos, sendo escasso quando relacionado ao ensino para surdos.

Ao examinar a Seção II formada pelos artigos 29º a 31º que aborda a educação infantil, constatamos a inexistência de encaminhamentos acerca do ensino de português para surdos, sendo que há alunos surdos na educação infantil, momento em que os surdos entram em contato com a Língua Portuguesa, e muitas vezes com a língua de sinais. O mesmo ocorreu a partir do exame da Seção III formada pelos artigos 32º ao 34º referente ao ensino fundamental em que não conseguimos identificar encaminhamentos acerca do ensino de Português para surdos.

Na Seção IV formada pelo artigo 36 referente ao Ensino Médio, identificamos o seguinte: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” (BRASIL, 1996, p. 14). Apresenta a obrigatoriedade do aprendizado do português, mas não menciona os surdos e como devem aprender essa língua.

A partir da análise da Seção IV-A, composta pelos artigos 36-A e 36-D, referente à educação; como também da Seção V formada pelos artigos 37º e 38º, referente à Educação de Jovens e Adultos, não identificamos nada referente a encaminhamentos para o ensino de português para surdos. O mesmo ocorreu no exame do Capítulo III formado pelos artigos 39º ao 42º referente à Educação Profissional e Tecnológica e do Capítulo IV constituído pelos artigos 43º a 57º que aborda a Educação Superior, pudemos concluir que ambos não apresentam nenhum encaminhamento para o ensino de português para surdos e em nenhum momento mencionam sequer a comunidade surda, sendo um impasse, tendo em vista que apresenta diversas informações referentes ao ensino infantil, fundamental e médio, e os estudantes surdos perpassam por todas essas fases durante sua trajetória escolar.

Após essa menção referente a algumas partes do documento que não abordam nada acerca do ensino de português para surdos, o Capítulo V referente à Educação Especial, constituído pelos artigos 58º a 60º, menciona o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996, p. 24)

O artigo 58º trata da educação especial que está relacionada aos estudantes surdos, pois neste documento eles estão na categoria de educandos com deficiência, desse modo, desenvolve uma explicação acerca do conceito de educação regular que acontece especificamente na escola regular. Apesar de não abordar encaminhamentos metodológicos acerca do ensino de língua portuguesa para alunos surdos, versa considerações importantes e que devem ser destacadas com relação à educação de alunos com deficiência, em que se incluem os surdos.

O parágrafo §1º menciona o ensino especializado para esses estudantes, que pode auxiliar no desenvolvimento, além do mais, o parágrafo §2º ressalta o que foi dito no inciso XIV do artigo 3º ao abordar que o atendimento educacional deve ser realizado considerando as condições específicas dos alunos que podem aprender no ensino regular, sendo encaminhamentos referentes ao ensino, mas que não abarcam a Língua Portuguesa. Desse modo, são orientações gerais com relação ao ensino para pessoas com deficiência que podemos considerar ao pensar no ensino para alunos surdos, contudo, ainda há a falta de encaminhamentos para o ensino de português.

Ainda, no Art. 59º do Capítulo V, é mencionado:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 24).

Não evidencia encaminhamentos referentes ao ensino de língua portuguesa, pois só apresenta o que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, citando métodos, técnicas e recursos que devem ser adotados pelos profissionais de educação para ensinar atendendo as necessidades desses alunos, todavia, não especifica como esses recursos devem ser utilizados no ambiente escolar, e não apresenta encaminhamentos específicos para o ensino.

Mas é possível utilizar algumas orientações, principalmente referente a métodos, técnicas e recursos que devem ser pensados considerando a realidade dos surdos. É

imprescindível pensar em práticas de ensino que servirão para alunos surdos, visando que a maioria utilizadas no ensino regular são pensadas para alunos ouvintes, ainda há os recursos, como por exemplo, recursos que facilitem o ensino com uso de imagens, vídeos, materiais impressos que são imprescindíveis durante o aprendizado do português escrito para estudantes surdos, que permeiam suas leituras e os fazem adentrar no mundo social no processo de letramento, assim, podemos considerar esses encaminhamentos quando pensamos no ensino de português apesar de não mencionar a disciplina. Logo, não cita encaminhamentos para surdos, aborda de uma maneira mais abrangente.

Ainda discorre sobre os profissionais da educação, que devem ser especializados para ensinar, levando para o contexto do aluno surdo, sabemos que a maioria dos profissionais não sabem Libras e não estão preparados para ensinar a alunos surdos, precisando de intérpretes de libras, que mediam esse ensino, mas o professor necessita desse conhecimento para conseguir mediar os alunos, principalmente quando for ensinar Língua Portuguesa. Se isso não ocorre, o ensino fica com lacunas e o aluno surdo sente-se excluído, por ser o único que não consegue ter uma relação com o professor igual aos ouvintes, pois a comunicação é mediada somente por intérpretes, assim, isso poderia ser citado.

Apesar de não abordar especificamente nada sobre o ensino para surdos, faz uma consideração abrangente, em que podemos incluir os alunos surdos e relacionar. Ainda, seria necessário mencionar os intérpretes, que são essenciais durante as aulas, principalmente quando o professor não sabe nada da língua de sinais, sabemos que a lei exige que os profissionais sejam preparados, mas na realidade pode acontecer diferente, e muitas vezes o intérprete faz o papel do professor. Não menciona nada acerca do ensino para surdos, aborda de uma forma geral, mas como fala de pessoas com deficiência podemos relacionar com alunos surdos, mas isso não descarta a ideia de ser ideal uma especificação com relação a cada estudante e a cada deficiência.

Ao analisar o Capítulo V-A referente à educação bilíngue de surdos, encontramos o seguinte:

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. (BRASIL, 1996, p. 25).

No Art.60º, aborda a definição de educação bilíngue que deve ser adquirida no ensino para atender estudantes surdos em geral, desse modo, está de acordo com a definição de bilinguismo defendida e mencionada anteriormente, mas não apresenta encaminhamentos de como esse ensino deve ocorrer, principalmente no que se refere ao ensino do português escrito, sendo algo imprescindível.

A língua oral deve ser ensinada na modalidade escrita, como segunda língua, por meio de uma metodologia que contemple o ensino da língua oral auditiva sem recorrer ao som. Esse tipo de Bilinguismo considera que a Língua de Sinais deve ser utilizada de modo central, em todos os momentos, espaços pedagógicos e de preferência fora dele também, e o trabalho com a segunda língua deve ocorrer na modalidade escrita de forma visual. (MOURA, 2015, p. 31).

Portanto, para que abordasse algum encaminhamento para o ensino de Português para surdos, primeiramente seria preciso abordar como a língua oral deve ser ensinada para esses estudantes que se comunicam por uma língua visuoespacial para, assim, orientar os profissionais de ensino, desse modo, essa orientação apresentada é básica e não dá conta das especificidades dos alunos surdos.

No parágrafo §1º destaca a necessidade da existência do atendimento educacional para atender as singularidades dos alunos surdos, sendo algo relevante e já mencionado anteriormente, logo, é possível perceber o destaque dado a esses aspectos relacionados a considerar a cultura dos alunos surdos, mas ainda deixa a desejar no que se refere a encaminhamentos acerca do ensino. No parágrafo §2º evidencia que esse ensino bilíngue deve ocorrer desde os anos iniciais até os anos finais dos alunos surdos, mas não aborda como deve ocorrer, quais práticas de ensino devem ser utilizadas principalmente nos anos iniciais que são um dos mais importantes, além do mais, não aborda a importância do aprendizado da Libras para que os alunos consigam aprender o português, desse modo, aborda questões importantes, mas de forma superficial, sendo necessário apresentar encaminhamentos de como esse ensino bilíngue deve ocorrer. Acerca do ensino de Língua Portuguesa, só se menciona uma vez o termo

“Português escrito”, e não mostra como deve ser ensinado e quais práticas devem ser utilizadas durante o ensino. Portanto, nesses dois incisos mostram aspectos importantes, porém, não dão conta de todas as necessidades dos alunos surdos, pois, sabemos que é necessário mencionar aspectos da Libras, da Língua Portuguesa e desse ensino para que todos fiquem cientes da importância, logo, se não são mencionados, o ensino continuará com diversas lacunas e não irá evoluir.

O parágrafo § 3º destaca que o aluno e os pais têm a autonomia de escolher se irão aderir ao ensino, menciona também os surdos oralizados que podem ser ensinados, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 por tecnologias assistivas, mas não menciona os outros surdos, pois há diferentes identidades surdas. Ainda, menciona:

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, 1996, p.25).

No artigo expõe o destaque da necessidade de materiais específicos para esse ensino, não especificando os materiais e onde eles devem ser utilizados, além disso, não menciona o ensino de língua portuguesa. Ainda, menciona a necessidade de profissionais serem especializados na área, sendo bilíngues, sendo algo relevante, mas não cita os intérpretes que são profissionais essenciais durante esse ensino dos surdos. No último parágrafo, destaca que as pessoas surdas irão ser ouvidas durante a contratação de profissionais para o ensino bilíngue, porém, normalmente isso não ocorre na prática.

Ao analisar o TÍTULO VI constituído pelos artigos 61º ao 68º referente aos profissionais da educação e o TÍTULO VII formado pelos artigos 68º ao 77º referente aos recursos financeiros, não constatamos a existência de encaminhamentos para o ensino de português para surdos. Durante a análise do TÍTULO VIII constituído pelos artigos 78º a 86º, referente as disposições gerais identificamos o seguinte:

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

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

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (BRASIL, 1996, p. 30).

Não há encaminhamentos acerca do ensino de Português para alunos surdos, mas apresenta a necessidade da elaboração e desenvolvimento de programas de ensino e pesquisas que proporcionem a educação bilíngue aos estudantes surdos com o intuito de valorizar a cultura desses estudantes. Sendo algo importante para esses alunos que normalmente se sentem excluídos no ambiente escolar, assim, com esses encaminhamentos eles podem se sentir mais incluídos na escola, assim sendo, é um norteamento que deve ser utilizado no ensino para surdos, apesar de não mencionar nada sobre o ensino de língua portuguesa. Continuando a análise também identificamos no artigo 79º:

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, surdo-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, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996, p. 31)

O artigo não menciona nada sobre o ensino de português para surdos, mas cita ainda programas de ensino e pesquisas que podem ser realizados no ensino superior para fortalecer práticas socioculturais dos surdos, sendo algo relevante para esses estudantes, como foi citado anteriormente. Ainda, no parágrafo § 3º expõe que no ensino superior adotará o ensino bilíngue ou a assistência estudantil para ensinar aos alunos surdos, mas não apresenta encaminhamentos de como esse ensino deve ocorrer, abordando de uma forma mais geral. Por fim, ao analisar o TÍTULO IX constituído pelos artigos 87º ao 92º referente às disposições transitórias, não

identificamos nada acerca de encaminhamentos para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Inicialmente, pressumíamos que a Lei fosse abordar encaminhamentos acerca do ensino de Português para surdos, porém, no decorrer da análise foi possível perceber a ausência de menções dos alunos surdos no ensino, ausência de citação acerca da importância da Libras para o aprendizado de alunos surdos e principalmente, da importância do Português escrito e de orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Infelizmente, no capítulo que é específico acerca do ensino bilíngue só apresenta algumas considerações gerais acerca do tema deixando uma lacuna no que se refere ao ensino de Português para surdos, ao ler só temos uma visão geral, percebendo que é importante que o ensino considere as especificidades dos alunos surdos, como também que os surdos devem aprender português escrito tendo a Libras como principal língua, mas ficam os questionamentos: como esse ensino deve ocorrer? Como ensinar português aos alunos surdos utilizando a Libras como primeira língua? Qual prática de ensino é a ideal para que esses alunos aprendam de uma forma correta? O que os profissionais devem ter para ensinar essa língua aos surdos? São questões que não são abordadas no documento em um capítulo que tem com tema central esse ensino, assim, não há esses encaminhamentos.

Hoje, o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso da inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão. (CAMPOS, 2021, p. 41).

Portanto, analisando todo o documento, não encontramos encaminhamentos relacionados ao ensino de Português para surdos, em alguns momentos detectamos a menção ao ensino para pessoas com deficiência em geral, na qual os surdos foram incluídos, como também a menção a importância da alfabetização, formação do leitor e ao aprendizado de Língua Portuguesa, mas de uma forma muito ampla em que não cita os surdos. No capítulo específico referente ao ensino bilíngue detectamos o destaque ao ensino considerando a língua natural dos surdos, que é a Libras e o português em sua modalidade escrita, mas também de uma forma geral, em que não especificava como esse ensino bilíngue deve ocorrer, quais materiais, métodos e práticas devem ser adquiridos para ensinar o Português escrito para surdos, logo, esses encaminhamentos não existem no documento analisado. Dessa maneira, mesmo depois de ser atualizada, a LDB ainda não tem encaminhamentos para o ensino de Português

para surdos, menciona, apenas, que deve ser realizado considerando a Libras como primeira língua mas não mostra como esse ensino deve ocorrer, assim sendo, não dá encaminhamentos, não mostra como deve ser feito, quais metodologias são mais apropriadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos concluímos que todos mencionam a relevância da Libras no desenvolvimento do aluno surdo, como também a importância do preparo profissional dos professores que irão mediar o ensino, além do mais destacam a necessidade de um ensino bilíngue que considere as especificidades dos estudantes surdos, sendo considerações apresentadas de forma genérica.

Referente ao ensino de Língua Portuguesa, os documentos norteiam que seja um ensino bilíngue e mediado a partir de uma perspectiva dialógica, expondo também esses norteamentos de maneira genérica, com um norteamento escasso e insuficiente, pois seria necessário encaminhamentos completos e mais específicos que evidenciasse o fato de o ensino de Português ser dado a partir da prática de letramento utilizando textos, como também a necessidade de práticas e métodos que ~~deverem~~ considerem a singularidades dos surdos, ainda, deveria orientar como o professor deve mediar esse ensino, quais recursos deve utilizar, entre outros aspectos.

Dessa maneira, a partir desse exame e da observação das poucas considerações acerca do ensino de Português, consideramo-nas insuficientes, e percebemos que não são mencionadas metodologias para ensinar Português, por mais que apresente a obrigatoriedade do ensino bilíngue não mostra como ele deve ser mediado, o que contribui para as práticas de ensino inadequadas que causam defasagens no ensino e a construção de uma visão inadequada com relação ao Português, visto que a partir do momento em que o estudante surdo entra em uma escola em que o ensino seja mediado de uma forma inadequada, constrói um visão inadequada com relação a Língua Portuguesa, criando bloqueios por estudar através de métodos para pessoas ouvintes, logo, a falta desses norteamentos fazem com que esse problema continue.

Diante do exposto, concluímos que seria necessária a revisão desses documentos e o acréscimo de especificações com relação ao ensino de Português para surdo, principalmente pelo fato dos documentos afirmarem que a língua de sinais não substitui a Língua portuguesa. Se não pode substituir, é imprescindível mostrar como o ensino de Português deve ser mediado pelo professor em sala de aula, pois os documentos aqui analisados deveriam abordar principalmente a relevância do ensino em Língua Portuguesa escrita, mostrar como deve

ocorrer, o que se deve considerar, quais recursos devem ser utilizados para que os surdos aprendam a Língua Portuguesa de uma forma significativa, e não vemos isso, deixando a desejar já que abdicam os direitos dos surdos, o que inclui, ter um ensino que considere suas especificidades. Não é suficiente só mostrar a necessidade de um ensino que utilize a Libras como língua de instrução, é necessário mostrar como deve ocorrer, quais metodologias são mais apropriadas, quais práticas devem ser adotadas.

## REFERÊNCIAS

- AYRES, Alessandra.; LIMA, Danielle C. F. A escrita de língua de sinais (ELS) no sistema Sign Writing como apoio à aprendizagem da língua portuguesa para surdos. V. 4, n.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017
- CAMPOS, Mariana. L. I. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina. B. F.; SANTOS, Lara. F. Tenho um aluno surdo, e agora? **Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
- FERNANDES, S. Educação bilíngüe para surdos: **identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; DE ANGELIS, C. C. M. Letramento: **referências em saúde e educação**. Plexus, 2006.
- FERNANDES, Sueli. Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED, 2006
- FRONZA, C. A.; MUCK, G. F. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. Editora Unisinos, 2012. In: LOPES, M. C. Cultura Surda & Libras, Editora Unisinos, 2012.
- GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa?: **Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1º edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOES, Maria Cecília R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: **as experiências de letramento e os rituais de sala de aula**. In: LODI, et al. Leitura, escrita e diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GOLDFELD, Marcia. A criança surda: **Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5º ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2007.

HARRISON, K, M, P. Libras: **Apresentando a língua e suas características**. In: KODAKI, C, S.; LACERDA, C, B, F.; O intérprete de libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, C, B, F.; SANTOS, L, F. Tenho um aluno surdo, e agora? **Introdução à Libras e Educação de surdos**. 4º reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2021

KRAEMER, Graciele Mariana. IDENTIDADE E CULTURA SURDA. In: LOPES & Orgs. Cultura Surda & Libras. EDITORA UNISINOS, 2012

LACERDA, C, B, F.; SANTOS, L, F.; CAETANO, J, F.; Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C, B, F.; SANTOS, L, F. Tenho um aluno surdo, e agora? **Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2021.

MARCURSCH, L.A. Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCURSCH, L. A. Linguística de texto: **o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Débora Rodrigues. Libras e leitura de língua portuguesa para surdos. 1.ed. Curitiba, Appris, 2015.

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. Leitura e escrita na educação de surdos: **das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

NOBRE, S. R. Processo de grafia da língua de sinais: **Uma análise fono-morfológica da escrita em Signwriting**. Santa Catarina, 2011.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. Metodologia do trabalho científico: **Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R, M; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: **estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M; PIZZIO, A. L; REZENDE, P. L. F. Língua brasileira de sinais II. Florianópolis, 2008

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Idéias para ensinar português para alunos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

RIBEIRO, T.; SANTOS, E, M.; FURTADO, L, A. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A, G. Leitura e escrita na educação de surdos: **das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. Linguagem & Ensino, Vol..2, 1999.

SALLES, H, M, L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O, L.; RAMOS, A, A, L. Ensino de língua portuguesa para surdos: **caminhos para a prática pedagógica**. 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, M. P.M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, Magda.; BATISTA, Antônio, A. G. Alfabetização e letramento: **caderno do professor** . Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: **um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, A, C, S.; BEZERRA, D, S.; SILVA, J, S.; JARDIM, L, C. As dificuldades do surdo no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa escrita através dos modelos de ensino inclusivo e bilíngue. In: CAMPELLO, A, R.; LIRA, D, S.; ANDRADE, L, C. Educação das pessoas surdas: **didáticas e práticas com uso da libras**. Itapiranga: Schreiber, 2021.

TEIXEIRA, V. G. Trabalhando com gêneros e tipos textuais no ensino de português como segunda língua para surdos. Revista Escrita Rua Marquês de São Vicente, Brasil, 2017.

ZILIO, V. M. A língua surda. In: LOPES, C.M. Cultura surda & Libras. Editora Unisinos, 2012.