

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

**ANDERSON SPIER GOMES**

**METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**CURITIBA**

**2014**

**ANDERSON SPIER GOMES**

**METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Licenciatura em Letras Português-Inglês, do Departamento de Comunicação e Expressão e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rossana Finau

**CURITIBA**

**2014**



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Campus Curitiba

Diretoria de Graduação e Educação Profissional  
Departamento de Comunicação e Expressão  
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas  
Licenciatura em Letras Português - Inglês



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COMO L2 PARA SURDOS**

por

**ANDERSON SPIER GOMES**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 21 de agosto de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Licenciatura em Letras Português-Inglês. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rossana Finau  
Prof<sup>a</sup> Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nívea Rohling  
Membro titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Paula Ávila Nunes  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho a meus pais,  
Abílio e Glaci, pela compreensão e  
apoio durante essa trajetória.

## AGRADECIMENTOS

A injustiça de agradecer a alguns e se esquecer de outros é comum, porém a forma exige que eu o faça. Minha vontade era escrever apenas um “A todos: Vlw, flws”, mas não posso, preciso nomear pessoas que foram mais do que essenciais durante essa minha trajetória.

Agradeço primeiramente a meus pais, Abílio Pereira Gomes Filho e Glaci Fernanda Spier Gomes. Pai, você sempre foi meu maior exemplo de perseverança, resiliência, resistência frente às dificuldades... Sem você eu nada seria, certamente. Obrigado pela oportunidade de estudar em outra cidade, ainda que longe de vocês. Sabe, eu sempre tento fazer de conta que não sinto tanta falta de casa, que não quero ir para Joinville, mas na verdade é tudo marra: eu morro de saudades de vocês, diariamente. Mas, se não fosse esse meu sonho de estudar, que você sempre apoiou, eu hoje não estaria completando esta etapa: a conclusão do curso. Obrigado.

Mãe, minha querida mãe... Minha companheira de todas as horas. Você sempre pensou no melhor para mim, apoiando-me em todos os momentos em que eu dizia: “Não tenho como ir visitar vocês, estou muito ocupado...”. Agora estou conseguindo finalizar essa etapa, um passo a mais nessa escadaria da vida. Sem você não teria como resistir a tantas coisas. Obrigado por tudo que você sempre fez para e por mim.

Alguns professores nos marcam. Meu agradecimento especial vai para minha orientadora, Rossana Finau. Talvez você não saiba, Rossana, mas quando eu entrei no curso eu não queria continuar, mas graças às suas aulas, ao grupo de pesquisa, às disciplinas que você ministrou, às orientações de estágio, pesquisa e agora TCC, fizeram-me ir ficando e agora já estou prestes a me formar! Você sempre esteve nessa minha caminhada acadêmica, e sou muito grato a isso. Aprendi a pensar, a ler, a criticar e não ter medo de, se embasado corretamente, mostrar que, ainda que renomada, a pessoa pode estar redondamente enganada. Sua paciência e sua postura na sala de aula certamente me moldaram enquanto professor.

Maria Lúcia de Castro Gomes, ou, como todos chamamos, Malu: obrigado por ter passado pela minha vida acadêmica. As suas aulas sempre foram

inspiradoras e a fonologia, fonética e fonêmica sempre estarão em minhas explicações! Fico feliz por podermos ter compartilhado vários momentos na faculdade e alguns até fora dela. Conte sempre comigo.

Miriam, Miriam, Miriam (aquela que é REtorta...). Interessante como com apenas uma disciplina você marcou a minha trajetória. Sua postura de fazer e defender aquilo que acredita é memorável. Tenho certeza que os caminhos da vida ainda vão nos fazer compartilhar mais do que experiências profissionais.

Outros professores que não poderia deixar de também nomear e agradecer: Regina Cabrera (*our Queen*), obrigado pela compreensão e por estar sempre do nosso lado, sempre estará no meu coração; Dr. Becker (Márcia Becker), o relóginho estará sempre contando nas minhas aulas, graças a você eu sempre planejo minhas aulas com antecedência e sei que nada é óbvio no ensino; Silvana Ayub, Andressa Albini, e outros professores da área de língua inglesa, obrigado pela paciência durante a minha aprendizagem de língua inglesa, eu nunca fui um aluno fácil; Luciana Pereira, desde o primeiro período você acompanhou minha trajetória na universidade, os ensinamentos ficam e os operadores argumentativos também!; Zama Caixeta, você foi responsável por me fazer ler obras difíceis já no primeiro dia de aula, mas isso me ajudou a compreender a leitura como um processo e graças às suas aulas posso me considerar um bom leitor; Andréia Ruti... Ruti... Gomes, a sua calma sempre me tranquilizou, quando eu achava que não ia dar certo você sempre dizia "Calma, menino, vai dar tudo certo". Aos professores que não nomeei, o espaço me prende, mas os agradeço também por contribuírem na minha formação.

Dentre os amigos da universidade, uma pessoa se destaca. Durante esse curso eu não ganhei apenas conhecimento, ganhei uma irmã. Uma irmã querida que me ajudou em todos os momentos difíceis que passei, sempre me deu forças, sempre esteve ao meu lado e, se me formo, é graças à sua força e presença ao meu lado, Andréa Rebonato! Você é a pessoa mais doce que eu já conheci, e saiba que você tem um amigo, irmão e cúmplice em mim para o resto da sua vida.

Jéssica Boron, um dia serei nerd como você. É um orgulho eu ter entrado junto com você e agora estar o finalizando contigo. Conte comigo para o que der e vier, e obrigado por existir.

Aos amigos da turma, agradeço pela paciência comigo: dias nervoso, dias chorosos, dias soltando o verbo em tudo e todos, mas vocês aprenderam a conviver comigo. Vocês deveriam receber um prêmio.

Aos amigos do NUAPE, vocês estiveram presentes em momentos mais do que especiais na minha vida (e também nos difíceis), e eu jamais deixarei de agradecer diariamente por vocês que se tornaram parte da minha família. Enilde, Lilian e Lígia: vocês foram como mães para mim. Rosângela, Luciene e Allan: amigos e irmãos, mesmo que não de sangue, de coração.

Aos amigos de fora da UTFPR, obrigado pelo entendimento da minha ausência. Foi um ciclo que demorou, mas está acabando! Vanessa Kubota, eu não sei como explicar e agradecer a sua presença como amiga, desde o ensino médio, e a importância que você teve para a minha vida durante todos esses anos de curso. Conte comigo sempre e obrigado por tudo.

A todos que estiveram ou fizeram parte da vida acadêmica ou fora dela, mas que compreenderam meus momentos de estudo, meu muito obrigado.

## RESUMO

GOMES, Anderson S. **METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS**. 2014. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português- Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Esse trabalho teve por objetivo analisar materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, investigando as concepções de sujeito/aluno surdo, de linguagem, de gramática/texto e de bilinguismo que estão subjacentes como, também, a relação da teoria adotada no manual do livro do professor e a escolha dos textos a fim de contribuir com o trabalho e a reflexão dos e pesquisadores dessa área. Com vistas a observar as metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos, o aporte teórico é baseado nas vertentes mais correntes, atualmente, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tais como Marcuschi (2013), Koch e Elias (2013), Perini (2007) e, também, de Bakhtin (2010) e Vygotsky (2010), principalmente, sobre as questões em torno das concepções de língua/linguagem e inclusive para as discussões que envolvem gramática e bilinguismo presentes nos materiais investigados. Em síntese, os materiais analisados recorrem na falta de textos que circulem socialmente e demonstram que ainda há um campo a ser explorado por pesquisadores na área de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira especificamente para surdos.

**Palavras-chave:** Surdez. Português como L2. Metodologias de Ensino de Língua. Bilinguismo.



## ABSTRACT

GOMES, Anderson S. **METHODOLOGIES OF THE TEACHING/LEARNING PROCESS OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE TO DEAF STUDENTS.** 2014. 83p. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português-Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

This paper aims to analyze didactic material concerning the teaching of Portuguese as a second language to deaf students investigating the concepts of deaf individuals/students, language, grammar/text and bilingualism that underlies the material as also the relationship between the theory basing the teacher's manual and the choice of texts, aiming at contributing with the work and discussions in the area. With the purpose of thoroughly observe the methodologies of Portuguese teaching to deaf students the theoretical basis of this research lies in the most up to date line of studies in the Portuguese teaching-learning process, such as Marcuschi (2013), Kock (2013), Perini (2007) and also Bakhtin (2010) and Vygotsky (2010), focusing on the matters of language conceptions and on the discussions involving grammar and bilingualism that are covered in the analyzed materials. In summary, the analysis of such materials show lack of socially run texts and demonstrate that there is still a field to be explored by researchers in the area of Portuguese teaching as a foreign language, specially to deaf students.

**Key words:** Deafness. Portuguese as a second language. Methodologies of language teaching. Bilingualism.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 DISCUSSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DO LETRAMENTO.....</b>	<b>14</b>
2.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS SURDOS.....	14
2.2 LETRAMENTO E SURDEZ.....	18
<b>3 QUESTÕES ACERCA DA LINGUAGEM: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESTRANGEIRA .....</b>	<b>23</b>
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA.....	24
3.2 A QUESTÃO DO ENSINO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....	26
3.3 TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS NESSE CONTEXTO .....	29
3.4 BILINGUISMO NESSA PERSPECTIVA.....	31
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
<b>5 ANÁLISE .....</b>	<b>39</b>
5.1 PORTUGUÊS: EU QUERO LER E ESCREVER.....	39
5.1.1 Análise dos elementos anteriores aos exercícios.....	40
5.1.2 Atividades propostas no livro.....	41
5.2 IDEIAS PARA ENSINAR PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS .....	51
5.2.1 Análise do manual do professor .....	51
5.2.2 As línguas no contexto da educação de surdos .....	52
5.2.3 Análise das sugestões de atividades para o ensino de língua portuguesa para surdos .....	55
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi concebido a partir das reflexões acerca do ensino de língua que permeiam o curso de licenciatura em Letras na UTFPR. A curiosidade em levantar as metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos nos materiais didáticos voltados a esse público foi o marco inicial para o trabalho aqui desenvolvido e se estabeleceu como o objetivo geral, buscando verificar as concepções de sujeito/aluno surdo, de linguagem, de gramática/texto e de bilinguismo que estão subjacentes na relação entre teoria e prática adotada nesses materiais. Para tanto, foram selecionados dois materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para surdos como objetos de análise.

Para embasar teoricamente a investigação, além de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei 10.436/2002, são trazidos pesquisadores da área da surdez, como Fernandes e Moreira (2009), Fernandes (2003), Quadros (2000). As reflexões acerca de concepção de linguagem, sujeito e constituição de texto/discurso e gêneros textuais são realizadas a partir de Bakhtin (2010; 1998), Vygotsky (2010), Marcuschi (2011), Koch e Elias (2013), entre outros.

Para iniciar essa investigação, no segundo capítulo, são apresentadas discussões sobre a área da surdez, como a inclusão, o ensino bilíngue em contraste com o ensino inclusivo para pessoas com necessidades especiais e o letramento no contexto geral e no específico para surdos.

Em seguida, o terceiro capítulo é dedicado a explicar sobre o embasamento teórico para definir a linha de estudo, principalmente no que diz respeito aos conceitos de língua e linguagem. A diferença no que se concerne a esses dois elementos é crucial para se discutir sujeito, textos e gêneros textuais, entre outros pontos necessários para guiar a análise dos materiais produzidos tanto para os professores quanto para os alunos surdos.

O capítulo quatro traz o encaminhamento metodológico da pesquisa, seguindo os pressupostos da abordagem teórica qualitativa sob o enfoque de Golafshani (2003) e McCaslin e Scott (2003). No capítulo cinco, por sua vez, apresenta-se a análise das obras “Português: eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010) e “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), seguindo a investigação das categorias elencadas na

metodologia. São elas: noção de sujeito/sujeito surdo; concepção de linguagem; de gramática/texto e de bilinguismo.

Por último, as considerações finais são trazidas no capítulo seis. De maneira geral, percebe-se no decorrer do trabalho, que ainda há muito a se construir no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil. Não há, ainda, esclarecimento por parte dos autores de material de que maneira se pode realizar o ensino curricular voltado para alunos surdos, tampouco como organizar exercícios que sejam orientados pelas concepções mais recentes das metodologias de ensino de língua portuguesa.

## **2 DISCUSSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DO LETRAMENTO**

Esse capítulo traz algumas discussões com relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no cenário brasileiro e se foca, principalmente, na questão dos surdos. Em seguida, ainda neste capítulo, se abordará sobre o letramento em geral e em específico para esses sujeitos surdos, a fim de contribuir para a contextualização do trabalho.

É importante reconhecer que a educação no Brasil é um direito de todos os cidadãos, sendo um dever compartilhado tanto do estado quanto da família, como já previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, são criados diversos ambientes educacionais para atender às demandas sociais em geral e, também, às de educação especial. No âmbito da educação de surdos, o marco é a Lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como natural das pessoas surdas com sua posterior regulamentação com o Decreto 5.626/2005.

### **2.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS SURDOS**

A Educação Especial já é prevista na Lei de Diretrizes e Bases, LDB, em seu capítulo V, e é definida como “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.” (BRASIL, LDB, 1996, grifo meu). O grifo na lei ressalta que o atendimento deve ser preferencialmente dado na rede regular de ensino, mas não obriga tal ação. Em diferentes níveis educacionais especiais, a rede regular de ensino não consegue dar conta de tantas diferenças dentro da sala de aula devido à falta de profissionais especializados para o atendimento<sup>1</sup>.

O mesmo se dá com os surdos como parte das pessoas com deficiência, como é visto pela lei. Embora não sejam descritos diretamente na LDB, sempre há o questionamento de se colocar tais sujeitos no ensino regular ou em escolas especiais. O termo “escolas especiais”, por sua vez, é muito mais amplo do que apenas a educação de surdo e pode definir desde uma escola regular com uma sala de Atendimento Educacional Especializado, até um órgão não-governamental que preste apoio ao sistema regular de ensino, como as APAES<sup>2</sup>. Além disso, muitas escolas não credenciadas e de reabilitação, clínicas e demais prestadoras de serviço, acabam por serem englobadas à escola especial.

Dessa forma, devido ao conflito de definições no que se refere à escola especial, a sociedade em geral acaba por desconhecer a realidade e as diferenças presentes nesse contexto e acredita que os termos “Deficiente Auditivo” e “Surdo” são sinônimos, mas não são. Embora os surdos sejam caracterizados pela sua perda auditiva medida clinicamente, não é usado o termo deficiente auditivo para os denominar. O termo recorrente é “surdo” (com todas as suas derivações), em que a perda auditiva não se torna o cerne da questão, mas sim as diferenças sociais, culturais, políticas e linguísticas desses sujeitos que não usam a língua portuguesa enquanto materna, mas sim a Língua de Sinais Brasileira, Libras. Os Deficientes Auditivos, por sua vez, são sujeitos que apresentam perda auditiva, mas não se reconhecem como surdos e normalmente não utilizam a língua de sinais.

Já no que concerne especificamente à área de pesquisa sobre a surdez e suas implicações educacionais, concebe-se por Escolas Regulares as instituições cadastradas no sistema de ensino regular em que há alunos surdos. É comum,

---

<sup>1</sup> Outras questões sobre inclusão das mais diferentes áreas, inclusive da surdez, bem como legislações pertinentes podem ser encontradas na obra Mohr et al (2012).

<sup>2</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

também, essas mesmas escolas serem denominadas Escolas Inclusivas. Outro tipo seriam as Escolas Bilíngues para surdos, em que a concepção de ensino está voltada para esse público específico, com profissionais formados na área e com a língua de uso no ambiente escolar sendo predominantemente a Libras, e não o português. Além disso, é na escola bilíngue em que o aluno surdo terá, muitas vezes, o primeiro contato com um adulto surdo, e é importante que esses surdos adultos e fluentes em Libras sejam os professores da escola bilíngue para que consigam ser modelos de sujeito surdo sinalizante para as crianças. Este último tipo de escolas, as bilíngues, parecem ser, à primeira vista, a de maior efetividade para os surdos, já que a Língua de Sinais é valorizada e utilizada com maior intensidade, e os alunos poderiam aprender a LP como uma língua estrangeira e focada na escrita .

Percebe-se que diferentes ambientes educacionais vêm sendo adaptados ou criados para atender essa demanda. Entretanto, devido a recente discussão sobre a regulamentação da educação para surdos, há ainda inúmeros conflitos e diferentes visões acerca do que é mais adequado no que se refere ao ensino desses sujeitos, como apontam Fernandes e Moreira (2009, p.226). O que parece haver consenso refere-se à disseminação da necessidade de se criem cada vez mais ambientes bilíngues de ensino e isso implica que “as línguas de instrução sejam a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda, em todo o processo educativo.” (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTES, 2014, p.41) e este discurso de bilinguismo é repetido e reafirmado muitas vezes, e as reflexões sobre as implicações educacionais que podem (e devem) vir junto a ele merecem ainda muitas discussões.

Ainda com relação às escolas bilíngues, os trabalhos de Fernandes (2003; 1998) apontam para a necessidade de um ensino diferenciado para os surdos, em que a língua de sinais tome seu lugar de prestígio enquanto língua natural da comunidade surda por meio das diferenças culturais dissonantes da “normalidade” ouvinte<sup>3</sup>. Nas palavras da autora, “A questão do ensino de português como segunda língua é um dos aspectos mais desafiadores de um projeto educacional bilíngue para surdos, tendo em vista as implicações que a assunção dessa premissa acarreta

---

<sup>3</sup> O termo ouvinte é utilizado para designar todos os que não são surdos.

para a prática pedagógica e, em última análise, para as relações sociais que se estabelecerão, decorrentes desse fato.” (FERNANDES, 2003, p.42), ou seja, não é um trabalho simples de ser realizado, mas é mais do que necessário para criar o acesso dos surdos ao conhecimento que os cerca.

Com as escolas divididas, de maneira geral, nessas duas grandes modalidades (escolas regulares inclusivas e escolas bilíngues) para atender aos surdos, geram-se diferenças nos ambientes educacionais. No inclusivo, em que as turmas são em escolas regulares e os alunos surdos estão “incluídos” ao ensino, há Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) nas salas de aula que interpretam o que os professores falam em língua portuguesa para Libras. Nestas instituições, normalmente, há uma sala de recursos, onde os alunos com Necessidades Educacionais Especiais ficam no contra-turno para realizarem tarefas e serem auxiliados por um profissional especializado. Acaba por não haver, muitas vezes, a valorização da Libras e das implicações linguísticas e culturais desses sujeitos no ambiente. Ainda que tente se ressaltar as vantagens da “inclusão” à sociedade, os surdos acabam por ficar excluídos dentro de uma escola inclusiva. Isso ocorre por não haver conhecimento de língua de sinais pela maioria dos professores e, também, por faltar esclarecimentos aos docentes sobre encaminhamentos metodológicos de ensino específico para surdos.

Dessa forma, as escolas bilíngues, que estão em crescimento no Brasil, seriam a realidade adequada para os surdos, pois nesses locais, idealmente, todos os profissionais envolvidos na educação são sujeitos bilíngues, inclusive os professores e as disciplinas são ministradas diretamente em Libras, não havendo a intermediação do profissional intérprete com tanta frequência. Haveria, assim, a garantia aos alunos surdos do acesso direto em sua língua materna e aos conhecimentos passados pela escola. O questionamento que fica é que nível e de que maneira este currículo é adaptado nas mais diferentes disciplinas da escola e como esses profissionais que estão nas duas modalidades de ensino recebem esses alunos surdos. E o mais importante neste trabalho: qual é a concepção de língua para ensino do português como língua estrangeira e como se dá a abordagem metodológico-didática para o ensino.

De maneira geral, já se é sabido, por exemplo, que a falta de profissionais bilíngues acaba por gerar dificuldades no processo educativo ideal, seja em escolas regulares ou em escolas bilíngues. Os professores que estão hoje na linha de frente de ensino estão acostumados com o ensino da grafia da língua portuguesa como representação grafêmica dos fonemas da língua oral (no processo de alfabetização), o que é perfeitamente natural para alunos ouvintes<sup>4</sup>, mas se torna uma prática completamente inviável para os surdos que não possuem acesso à língua portuguesa na sua modalidade falada. Andreis-Witkoski e Douettes (2014) ainda apontam as percepções dos professores envolvidos na educação de surdos e relatam não haver preocupação desses profissionais com a sistematização do ensino de Libras, como se os alunos surdos ao saberem comunicar-se em Libras, não precisassem recorrer a recursos mais complexos da língua de sinais para aprofundamento.

Toda essa realidade de ensino é importante para que se compreenda os ambientes educacionais em que os materiais didáticos de ensino de língua portuguesa circulam. É essencial, também, conhecer a realidade dos envolvidos na educação de surdos, professores, educadores, familiares, e os próprios alunos surdos como, também, elucidar como ocorre o letramento desses sujeitos.

Assim, em seguida, se abordará o letramento de modo geral e em específico para esses sujeitos surdos, a fim de contextualizar as reflexões desse trabalho.

## 2.2 LETRAMENTO E SURDEZ

Deixando de pensar especificamente nos surdos por um momento e vendo o ensino escolar como um todo, percebe-se que a língua portuguesa é lecionada a fim de contribuir para a formação do aluno e proporcionar a ele um letramento crítico. Como aponta Magda Soares (2004), a alfabetização e o letramento, ainda que processos distintos, estão interligados e são interdependentes. Houve um momento, de acordo com Soares (2004), em que academia, com seus estudiosos, negou a

---

<sup>4</sup> Essa metodologia pode não ser a mais corrente ou a mais aceita, mas isso não é o ponto discutido nesse momento. O que se pontua é que ele pode ser usado por pessoas ouvintes, diferentemente do que acontece com pessoas surdas.



importância da alfabetização puramente silábica e tradicional (totalmente focada na repetição fonológica e grafêmica) para ir ao letramento, em que o aluno se apropria dos objetivos do texto e percebe-os enquanto partes do discurso e ações sociais. Tal separação entre alfabetização e letramento é muito perigosa, para Soares (2004), pois ambos são necessários no processo de ensino/aprendizagem na escola.

Dessa forma, a discussão do letramento, neste trabalho, é contribuinte para a análise e conceituação do aluno leitor, escritor. Letramento é, conforme Soares (2002), de maneira geral, “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p.145) e, assim, todas as implicações ligadas ao processo de ensino/aprendizagem que culminem para a independência do aluno/aprendiz nas mais diferentes práticas sociais devem ter o letramento como prática subjacente. Continua a autora ao dizer que letrado “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p.17) É importante ressaltar que, na visão de Soares (2004), para que haja letramento é necessário se passar por um processo de alfabetização adequado. Desse modo, há então, a necessidade de implementar o letramento e a alfabetização no ambiente escolar de forma conjunta, pois estes são complementares um ao outro e importantes no que concerne ao letrar o aluno. (SOARES, 2004, p.5)

Repensando, nesse contexto exposto de alfabetização e letramento, a aprendizagem do processo de escrita pelos surdos é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Enquanto uma criança ouvinte, ao entrar na escola, aprende a escrever uma língua que já lhe é familiar e na qual ela está inserida, mesmo que seja um processo de grande abstração e exija muito trabalho, a língua portuguesa em si não lhe é estranha. Já o surdo, por sua vez, não conhece o português tal qual a criança ouvinte. Para ele, é um processo ainda mais abstrato, já que o surdo não teve contato com a língua portuguesa falada, devido a sua barreira física e, quando teve com a escrita, não necessariamente a significou da mesma maneira que uma criança ouvinte. Retomando, nesse viés de pensamento, as

palavras de Skliar (2002), não se consegue falar em letramento, mas sim “letramentos” e quando se trata de grupos distintos, tal como o grupo de surdos, há ainda mais questionamentos e diferenças, já que se trata de uma minoria. Essa relação, entre letramento e minoria, é “uma relação instável, confusa, heterogênea, cujos corpos e domínios perpassam, necessariamente, por questões de língua, colonialismo, do poder da normalização, do poder das identidades, do saber e do olhar das representações da alteridade das imagens do(s) outro(s)” (SKLIAR, 2002, p.6) e é impossível encerrar a discussão sobre o letramento e suas implicações com as minorias linguísticas. Pode-se apenas tentar fomentá-la, dar mais subsídios a ela, e novos olhares que contribuam para novos meios de reflexão.

Como exemplo de letramento, pode-se pensar, apenas a título de comparação, em uma família brasileira, com uma criança em idade escolar e ainda não alfabetizada, que muda-se para o Japão. Lá essa criança não é exposta a língua japonesa falada, ficando apenas em casa com os pais brasileiros. Nesse caso, tem-se uma minoria linguística de português brasileiro vivendo no exterior. Os pais, preocupados que ela aprenda o japonês escrito, contratam um amigo, também brasileiro e falante do português, para em português falado, ensinar a criança a registrar toda a sua fala em japonês escrito. Esse seria um processo em que o aprendiz/aluno teria duas culturas e duas realidades presentes, o do português falado e o do japonês escrito. A aprendizagem da escrita do japonês para representar a língua portuguesa seria possível para essa criança, mas seria uma abstração acima do normal, já que a língua como um todo não é representada apenas pelo código escrito, mas representa também toda a cultura que envolve os seus falantes, é um recurso de registro e, acima de tudo, uma ação social. Como aponta Finau (2014), a relação da escrita pode ter ligação direta com a oralidade, sendo de segunda ordem, um tipo de representação indireta; ou a escrita pode representar diretamente o fonema em forma de grafema, sendo de primeira ordem. Pelo excerto: “Assim, quando ela [a criança] desenha e percebe tal atividade como uma representação da fala, inicialmente, para a criança ouvinte, a modalidade oral de linguagem é representada por símbolos escritos, porém quando compreende as relações entre grafemas e fonemas, a escrita passa a ser um simbolismo direto (primeira ordem), isto é, sendo compreendida sem o vínculo intermediário com a oralidade.” (FINAU, 2014, s/p). Dessa maneira, a escrita sempre tem uma relação

com a língua oral em questão, seja do exemplo, o japonês escrito, seja o da língua portuguesa. A abstração que ocorreria para o surdo seria que esse sujeito necessitaria transitar entre os graus de primeira e segunda ordem, descritos por Finau (2014), sem nunca ter tido o contato com a oralidade da língua portuguesa. Muitas vezes, sequer o surdo tem contato com a modalidade escrita da língua de sinais, sendo forçado a aprender a escrita diretamente da língua portuguesa, como se houvesse uma relação direta de equivalência entre elas, o que não ocorre.

Um processo parecido ao exemplo citado anteriormente acontece com o surdo. Ele entra na escola e é exposto à língua portuguesa escrita que não lhe faz sentido em todo o seu arcabouço histórico, social e familiar. É possível, porém, a apropriação da língua portuguesa por surdos, como apontam Pereira e Rocco (2009): “Apesar de não contar com a modalidade oral da língua portuguesa, a criança surda, se inserida em atividades que envolvem a escrita, pode elaborar suas hipóteses sobre a escrita, num processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. Para isso, é necessário que se conceba a escrita como prática social[...]”(PEREIRA; ROCCO, 2009, p.139) e, assim, por meio de práticas sociais envolvendo a linguagem, se torna possível e significativo para o aprendiz surdo a escrita e leitura da língua portuguesa.

Muitas vezes, a Libras enquanto disciplina de currículo sequer é ensinada na escola de maneira sistemática, como já dito anteriormente, enquanto o português é sistematizado e ensinado durante todo o período escolar como um exercício epilinguístico. Pensando apenas na Libras, seria de se considerar o ensino sistemático da Escrita de Língua de Sinais, *Sign Writing*, antes da escrita da língua portuguesa, para que houvesse a apreensão da abstração que existe no código escrito em comparação ao código falado/sinalizado.

Toda essa questão é ainda pouco discutida no tocante ao ensino de surdos e a Escrita de Língua de Sinais, ou *Sign Writing*. Esse sistema de escrita que vem sendo estudado e disseminado em algumas universidades brasileiras também é passível de investigação e será levantando durante o capítulo próprio da análise de materiais didáticos. Os alunos surdos, assim, ficam restritos a escreverem primeiramente direto em uma língua estrangeira, no caso, o português. Como aponta Quadros (2000), “o sistema escrito de sinais expressa as configurações de

mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através de sistemas de escrita alfabéticos.” e isso atrelado ao ensino de surdos em período de alfabetização contribuiria na abstração da escrita e na apreensão do código escrito da L1 dos surdos antes de aprender a escrita da L2, a língua portuguesa.

É sabido que o processo de aprendizagem de escrita é complexo por natureza e demanda diferentes habilidades e competências do aprendiz, sejam motoras, cognitivas, psicológicas ou afetivas, como apontam Dolz et al (2011). Dessa forma, a escrita da língua portuguesa para o surdo, estaria em um nível muito mais complexo caso ele não tenha tido contato com essa modalidade na língua com que já tem familiaridade: a Libras.

Outra questão é que, nas escolas inclusivas, a pessoa com maior conhecimento em língua de sinais e sobre educação inclusiva e especial acaba por ser o intérprete de Libras na maioria das vezes, profissional que não necessariamente precisa ter formação na área de educação para atuar. A legislação atual (12.319/2010) exige dos profissionais tradutores/intérpretes de Libras apenas a conclusão do ensino médio, com proficiência em Libras certificada pelo MEC por meio da prova do PROLIBRAS ou por outras instituições de certificação como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. A esses profissionais, então, é passada uma responsabilidade de letrar os surdos em todas as áreas do conhecimento química, física, matemática e até mesmo português. O professor acaba por se eximir da responsabilidade docente ao transferi-la para outro profissional, no caso, o tradutor/intérprete. Dessa forma, quando toda a responsabilidade docente inclusiva, social entre outras fica a encargo do intérprete de Libras, não há como garantir que haja, de fato, o letramento como discutido até agora para o aluno surdo.

Os professores, por sua vez, por mais que tenham a responsabilidade docente, muitas vezes não sabem como interagir com os alunos surdos, tanto nas escolas inclusivas quanto nas escolas bilíngues. Isso se dá em diferentes níveis. Em alguns casos, a barreira é comunicativa, ou seja, falta de conhecimento em Libras pelos professores para se comunicarem com os surdos. Em outros, os professores

até sabem usar a língua basicamente, mas não se sentem seguros para o ensino diretamente nela. Assim, a educação dos surdos fica à mercê de quem tiver interesse, e acaba por se tornar assistencialista.

Nesse contexto, os materiais didáticos voltados para esses sujeitos surdos são uma possível ferramenta de trabalho para a educação se efetivar nas escolas, principalmente nas bilíngues ou para contra-turnos especiais nas inclusivas. Além disso, refletir acerca da aprendizagem da língua por meio do letramento, sobre o processo de aprendizagem da escrita de língua materna e da segunda língua e como a escola em si está estruturada, torna-se um campo para pesquisa. Cabe, também, analisar materiais que se proponham ao ensino de língua portuguesa para surdos, pensando sua aplicação para uma escola bilíngue ou como material de reforço para contra-turno. É necessário saber quais são as concepções de ensino e de linguagem que estão subjacentes a eles e como o ensino está estruturado por meio deles para essa população tão distinta na aquisição do conhecimento devido à sua língua espacial-visual.

### **3 QUESTÕES ACERCA DA LINGUAGEM: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESTRANGEIRA**

Esse capítulo é dedicado a trazer concepções e discussões teóricas que cercearão, posteriormente, a análise de dados. São elencados, então, alguns encaminhamentos atuais na academia referentes ao ensino de língua, concepção de língua/linguagem, abordagem de textos e gêneros textuais e a, relação do sujeito e da interação social em que o uso de línguas se insere. Para tanto, é necessário apontar as concepções de linguagem, de texto/discurso, de gramática, de sujeito e de bilinguismo, relacionando-os especialmente para o aluno surdo, para que se possam discutir os encaminhamentos metodológicos tomados nos materiais didáticos a serem analisados.

### 3.1 O ENSINO DE LÍNGUA

Primeiramente é preciso compreender as concepções de linguagem voltadas para o ensino de língua para que se possa discuti-las sob o foco da área da surdez. Nesse sentido, a defesa de que o uso de uma língua não se constitui em um fato isolado, extrapolando algo especificamente linguístico ou certo exercício prático de emissão de sinais gráficos, é feita por Antunes (2009); o uso de uma determinada língua, assim, para a autora, “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo.” (ANTUNES, 2009, p.21) O uso de língua é sempre pertencente a um grupo social, com significados compartilhados por seus usuários. No que concerne aos estudiosos da língua, tais como professores, produtores de materiais didáticos e outros profissionais, é necessário que se tenha claro qual a concepção de linguagem está sendo adotada, pois é dela que se desenvolve todo o trabalho proposto para a aprendizagem da língua.

O momento do ensino, portanto, é construído a partir dessa visão de linguagem e de língua, como afirma Marcuschi (2011). Nas palavras do autor, “todo problema está no ponto de vista que adotamos para estabelecer esses fenômenos [linguísticos], como construímos as relações entre os indivíduos, o peso que damos a essas relações e como concebemos o papel da língua neste processo.” (MARCUSCHI, 2011, p.30). Há, portanto, várias maneiras de se tratar língua como objeto de estudo. Pode-se partir de um modo mais estruturalista, como nos estudos da linha saussuriana, cognitivista, entre outras. Nesse caminho, pode se procurar, por exemplo, estabelecer quais são as partes fixas da língua, distribuindo seu uso em funções e, assim, chegar a regras. São clássicos os estudos de Saussure, com suas dicotomias e, também, os estudos de Chomsky, por meio da linguística gerativa. O foco se dá, nessas concepções, mais a fim de estabelecer as estruturas da língua, sem a preocupação de descrever os falantes em si.

Outra maneira de se conceber a linguagem enquanto objeto de estudo é o que surge principalmente após a “guinada pragmática”, com várias “tendências hifenizadas ou genitivas”, como a linguística-de-texto, análise-do-discurso, análise-da-conversa etc. (MARCUSCHI, 2011, p.38). Nessa perspectiva, segundo o

autor, as estruturas linguísticas não tomam parte central do estudo, mas a linguagem é tida como forma de ação. Outros aspectos são acrescentados a esses estudos como o social, a interação entre os falantes, o lugar do discurso que esses interlocutores ocupam e os objetivos comunicativos de maneira geral. A linguagem e, por sua vez, a língua passa, portanto, a ser vista não mais como estrutura apenas, mas, principalmente, como forma de ação social (MARCUSCHI, 2011).

Vinculado a isso, outro ponto importante para se estabelecer no ensino de língua é a concepção de gramática, relacionada à concepção de linguagem, pois diferentes formas de se descrever esse objeto, resultam em concepções diversas para a definição de “gramática”. De maneira mais ampla, “*gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve, portanto, desde os padrões de formação de sílabas, de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos.” (ANTUNES, 2009, p.22, grifo no original). Assim, não é possível que exista gramática sem que haja a língua e, como afirma Antunes (2009), por mais que a pessoa não tenha consciência disso, ela está aprendendo gramática também ao aprender língua.

No que diz respeito à diferenciação entre os tipos de gramática, Perini (2007) expõe três possibilidades. O primeiro, o autor descreve como gramática “prescritiva ou normativa” em que “se procura estabelecer o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’ na língua” (PERINI, 2007, p.23), uma perspectiva muito anterior aos estudos linguísticos da língua, e que ainda se baseia numa visão de que existe uma “arte do bem falar”, iniciada na retórica clássica. Não há, portanto, um estudo linguístico específico, e os manuais de gramática são tidos como detentores de todas as regras necessárias para se escrever, ler e falar. No ensino de língua portuguesa isso resulta em aulas de regras gramaticais, memorização de nomenclaturas de análise sintática e supervalorização dos clássicos da literatura brasileira como modelos a serem seguidos no uso da língua.

O segundo, o autor indica como a “gramática internalizada”, proposta pelos estudos linguísticos da linha cognitiva e gerativista, que consiste em “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua” (PERINI, 2007, p.23). Os materiais de ensino que se baseiem nesse tipo de concepção de língua, normalmente, partem do

pressuposto de que basta dar um *input* linguístico da estrutura a ser aprendida e o aprendiz conseguirá se apropriar das maneiras de utilizá-la. Não há aplicações dessa proposta para o ensino, uma vez que se entende que as estruturas linguísticas não são aprendidas, mas adquiridas e o processo de aprendizagem da escrita não é uma preocupação desses estudos.

Por fim, a “gramática descritiva” está preocupada em registrar para investigação científica “como se fala realmente, retratando e sistematizando os fatos da língua” (PERINI, 2007, p.24). Essa última concepção de gramática é a mais recorrente entre os estudiosos de língua por ser uma descrição científica e pode vir orientar os trabalhos de ensino de língua. Trabalhos com essa concepção de gramática são mais voltados a levantar quais os usos correntes das estruturas linguísticas em dado contexto e, a partir daí, se desenvolvem exercícios de aprendizagem. Não há mais manuais com “todas as regras” da língua ou simplesmente exposição ao uso das estruturas para concebê-las, parte-se do princípio que há um objetivo comunicativo, uma intenção na fala e uma ação social a ser feita por meio da língua em um contexto de uso e, nesse complexo linguístico, é possível que o estudioso perceba qual é a adequação a ser feita para se atingir o objetivo comunicativo. Uma vez clara a diferença entre o ensino baseado em regras soltas, de uma gramática pela gramática, e de adequação linguística para o uso de língua, ao professor é possível escolher qual concepção adotar no momento do ensino.

Essas concepções de língua e gramática tornam-se essenciais para compreender os materiais didáticos que serão analisados. Tendo-as definidas, é possível observar com qual concepção o material se dispõe, seja em seu manual do professor ou em seus exercícios.

### 3.2 A QUESTÃO DO ENSINO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Outra questão que também envolve as orientações para o ensino de língua, principalmente para quem segue uma concepção de linguagem interacionista, histórica e social, como descrito anteriormente pela proposta de Antunes (2009) e Marcushi (2011) é a noção de sujeito. É importante discutí-las para que se possa



compreender melhor o objeto de análise e as relações possíveis com o ensino de sujeitos surdos.

Na concepção comunicativa da linguagem é necessário sinalizar a visão de sujeito presente nessa perspectiva. A constituição do sujeito, de maneira geral, é dada por meio da interação verbal para Bakhtin (2010), e a esta é cabível “uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal”, só sendo possível em “uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico.” (BAKHTIN, 2010, p.130). Assim, a complexidade do sujeito é maior, pois a significação dos enunciados e enunciações é construída progressivamente, e não é fixa. Cada interação social tem a possibilidade de mudar o sentido desejado ou trazer novas significações para o fenômeno sociológico, como afirma Bakhtin. O sujeito, então, faz parte da linguagem, do “processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e mais, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (BAKHTIN, 2010, p.132). Nessa concepção, então, o sujeito é visto como tendo a possibilidade de escolher a estrutura linguística que melhor lhe convier para atingir seus objetivos comunicativos. Ao mesmo tempo em que tem essa possibilidade, as amarras ideológicas refletidas em tais escolhas também levam o sujeito a refletir e/ou refratar suas ações sociais. Por isso, é importante não se conceber a linguagem como uma estrutura fixa, mas sim como fluida e maleável, como propõe Bakhtin (2010). Essa é, também, a orientação dada nos documentos de ensino - e é a partir dela que este trabalho irá analisar os materiais produzidos para o ensino de língua portuguesa para surdos.

Essa interação como parte fundante da formação da língua e do sujeito é, também, reafirmada por Vygotsky (2010) no estabelecimento do sujeito como construto histórico-social. Nessa concepção de sujeito, então, ao mesmo tempo em que o indivíduo é produto do seu contexto social, é “também um agente ativo na criação desse contexto” (REGO, 1994, p.49). Nessa perspectiva, o uso dos signos torna-se essencial para que o indivíduo consiga atingir as formas superiores de comportamento, já que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 2010, p.52).

Rego (1994) sintetiza a perspectiva vygotskiana, em que o desenvolvimento humano é sempre “mediado socialmente pelo signo e pelo outro [...] ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 1994, p.62). Dessa maneira, o indivíduo passa a se fundamentar em recursos internalizados, sejam eles conceitos, imagens etc. ao invés de utilizar signos externos. A relação da criança com o signo é um demonstrativo do desenvolvimento humano, ou seja, “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1994, p.93) e é assim que se considera a concepção vygotskiana de sujeito como sociointeracionista. Mais do que isso, a linguagem é fundante para toda a filosofia de Vygotsky, pois é por meio da linguagem que se “ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.” (OLIVEIRA, 1993, p.43).

Normalmente, a discussão sobre essa abordagem, com a linguagem na ordem social e com o sujeito estabelecido como parte essencial do processo comunicacional, é feita para ensino de língua portuguesa de maneira geral para o sistema de ensino, o que resulta, na maioria das vezes, no ensino de língua materna. Embora se esteja tratando aqui de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, acredita-se que a concepção de linguagem, língua, gramática e sujeito permanecem inalterados. O que reforça que essa concepção pode ser levada para o ensino da segunda língua para os surdos é, entre outros, a existência do “Relatório do Grupo de Trabalho contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (2014)<sup>5</sup>, doravante Relatório do GT (2014).

No Relatório do GT (2014), há o reconhecimento dos surdos como comunidade linguística e o respeito ao uso da língua de sinais para sua instrução, pois se acredita na possibilidade do desenvolvimento pleno do sujeito surdo por meio do uso da língua de sinais, visando à “promoção da **identidade linguística da**

---

<sup>5</sup> Este relatório foi produzido no ano de 2014 e ainda não foi aprovado como política pública ao ensino de surdos. Todavia, por se tratar de um documento escrito a várias mãos, com pesquisadores da área de pesquisa em Libras e em Língua Portuguesa para surdos, acredita-se que ele contenha informações relevantes que venham a ser incorporadas posteriormente como orientações curriculares pedagógicas de ensino e a essa comunidade.

**comunidade surda**, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social” (RELATÓRIO DO GT, 2014, p.6, grifo no original). Se se reconhece a concepção de uso da língua como fazendo parte do desenvolvimento social, há consonância do Relatório do GT com o aporte teórico utilizado nesse trabalho.

### 3.3 TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS NESSE CONTEXTO

Dentro dessa discussão de identidade linguística de comunidade surda, e aproximando as concepções apresentadas para o ensino, em que há o sujeito sendo marcado pela linguagem em seu tempo e espaço com com objetivos comunicacionais sendo atendidos por suas possibilidades de escolhas linguísticas é preciso, portanto, apontar, as concepções de textos e gêneros textuais/discurso, visto que há uma relação direta entre as escolhas linguísticas feitas pelo falante e a constituição de sua identidade. Nesse sentido, entre outras questões, a relação gramatical, no modo mais amplo, como estrutura da língua é, então, passível de estudo científico pelos professores e pesquisadores da linguagem por meio dos gêneros textuais, os quais são tomados como objetos de ensino.

Não há regras gramaticais, ou sequer gramática, sem que haja a língua, e a língua, em si, se manifesta a partir dos seus textos (sejam eles orais/sinalizados ou escritos). O fator central no texto, para Koch e Elias (2013), se constitui no conceito de “coerência”. Assim, “adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa [...], a coerência não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional.” (KOCH, 2013, p.xiii). Segundo as autoras, ainda, ao se considerar um texto enquanto atividade linguística é preciso vê-lo como representação máxima da enunciação, e composto por elementos como: intenção do enunciador para atingir certo objetivo; condições existentes para que esse objetivo seja alcançado e como consequências dos objetivos atingidos. Ou seja,

a enunciação é sempre movida por uma intenção de atingir determinado objetivo ilocucional. Para que este seja alcançado, faz-se necessário assegurar ao enunciatário as condições necessárias para que reconheça a intenção e realize o objetivo visado. Para tanto, o enunciador realiza atividades linguístico-cognitivas com o intuito de

garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação. Da parte do enunciatário, é preciso que ele compreenda o objetivo fundamental do enunciador, o que depende da formulação adequada da enunciação, para que se decida a aceitar (ou não) colaborar na realização de seu objetivo e mostrar a reação necessária (KOCH; ELIAS, 2013, p.17).

É nesse contexto que se precisa considerar o surdo na sua relação com a língua portuguesa enquanto sujeito que não é “nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2011, p.70) não sendo, assim, a única fonte de sentido por se inscrever na história e na língua. E mais “porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial [a língua portuguesa] de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo.” (RELATÓRIO DO GT, 2014, p.11).

Ainda nessa discussão de textos com objetivos comunicativos e de ensino, tem-se a definição de Bakhtin (1997) para gêneros textuais, sendo que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p.279, grifo no original). Essa estabilidade relativa dos gêneros textuais, ou gêneros do discurso, é que possibilita o estudo sistemático deles. O que é estável na linha de estudo de gêneros são as estruturas utilizadas em cada um deles, a proximidade entre alguns e a distância de outros.

Nessa perspectiva bakhtiniana, houve o desenvolvimento de estudos voltados ao ensino de língua, seja materna ou estrangeira. Por considerar a especificidade do sujeito, o objetivo comunicativo, e as relações gramaticais específicas para cada gênero textual, pode-se pensar no ensino de língua portuguesa para surdos nesse viés. Ou seja, procurar a estabilidade, as regras gramaticais passíveis de descrição científica (por meio da Gramática Descritiva, expressos nos gêneros que circulam socialmente de fato) e ensinar leitura e escrita para os alunos surdos, pode ser um caminho para o professor de língua portuguesa desenvolver junto a esse público.

### 3.4 BILINGUISMO NESSA PERSPECTIVA

Nessa visão de linguagem social, histórica e interacionista, com o sujeito inserido em seu tempo e espaço alterando a língua e sendo alterado por ela e que a gramática, na perspectiva descritiva, é utilizada pelo docente de maneira científica para uma melhor compreensão dessas relações linguísticas e comunicacionais, é preciso reconhecer o bilinguismo em relação ao entendimento sobre o aluno surdo. Compreender esse ambiente escolar bilíngue e propor maneiras de ensino de língua portuguesa, portanto, não pode ser feito sem pensar nessas questões.

Considerar o sujeito surdo inserido no seu contexto social e com especificidades diferentes de ensino implica a necessidade de se reconhecer o surdo como pertencente a outro grupo linguístico que não o da língua portuguesa, sendo que esta diferenciação já é prevista em lei (como anteriormente citado na lei 10.436/2002) e é respeitado no Relatório do GT (2014). O bilinguismo em si, porém, pode trazer várias discussões à tona. Em primeiro lugar, é necessário observar que, em um ambiente linguístico bilíngue, pode haver diferentes níveis de uso de língua, e a aquisição delas é diferente dependendo de cada aluno surdo, sendo que “a grande maioria das pessoas que delas [línguas de sinais nacionais] dependem para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural só podem ter acesso a ela de maneira tardia.” (RELATÓRIO DO GT, 2014, p.9). Isso sem contar que, na maioria das vezes, como aponta o documento, os ambientes em que esses sujeitos surdos estão para serem alfabetizados dispõem de pessoas que não têm conhecimento pleno do desenvolvimento da língua de sinais gramaticalizada e, ainda, “completando esse quadro dramático, todo esse processo precário de aquisição ocorre sob a mediação de uma sociedade que carrega fortes estereótipos e falsos conceitos sobre a natureza das línguas de sinais e sobre o estatuto social das pessoas surdas” (RELATÓRIO DO GT, 2014, p.9).

O bilinguismo em si, então, pode gerar mais de uma interpretação para os profissionais educadores que o aplicam de fato. O simples convívio de duas línguas não garante um ambiente bilíngue, pois, para isso, é necessário que as duas línguas sejam utilizadas e tenham objetivos sociais estabelecidos. Se, como no Relatório do GT (2014) é apontado, nem sempre há pessoas fluentes em língua de sinais nos ambientes escolares, não há como se garantir a aquisição de línguas dos sujeitos

surdos (seja ela materna, a língua de sinais, ou língua estrangeira, língua portuguesa). Nesse contexto, uma das alternativas que surgem como possível solução para as dificuldades presentes na educação bilíngue refere-se à proposta denominada “bilinguismo diglótico”, a perspectiva que prevê, segundo Finau (2006), que as pessoas surdas podem, primeiro, aprimorar o seu letramento na primeira língua, para depois fazê-lo em uma segunda língua (FINAU, 2006, p6). Significa dizer que não há a necessidade de se ensinar as duas línguas conjuntamente desde o início da educação do surdo, mas que ele pode ser educado primeiramente na língua de sinais para depois ser letrado na língua portuguesa. E isso implicaria a aquisição, inclusive, da escrita da língua de sinais, *Sign Writing*, para depois dar entrada à aquisição da escrita de língua portuguesa. Pode-se pensar ainda na possibilidade de o surdo ser fluente em mais de uma língua de sinais; pois além da Língua Brasileira de Sinais, ele poderia aprender as línguas francesa, argentina e estadunidense de sinais, por exemplo.

Dentro dessa discussão sobre o bilinguismo e, em específico, do bilinguismo para pessoas surdas, pode-se pensar a relação de metodologia de ensino de língua estrangeira mais especificamente. As metodologias e métodos de ensino de segunda língua, hoje, são vistas em conjunto, na oportunidade de uso de cada uma delas de acordo com a necessidade. Não há mais um método apenas, denominando-se, assim, por Richard & Rodgers (2001) como “A Era Pós-Método”.

Nessa perspectiva, é de conhecimento dos professores de ensino de língua estrangeira as metodologias, abordagens e métodos de ensino descritos por vários autores, como os já citados Richard & Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000), dentre outros. No que concerne ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira para os surdos, não são encontradas discussões acerca do método e metodologia de ensino de língua na mesma premissa de outras línguas estrangeiras. Boa parte do professorado, como já dito anteriormente e descrito no Relatório do GT (2014), é formado para ensino de língua portuguesa, mas enquanto língua materna, e não língua estrangeira, o que pode gerar grandes diferenças nas expectativas e cobranças durante o ensino da língua em escolas bilíngues.

Apenas a título de exemplo, de acordo com Larsen-Freeman (2000, p.16), um dos métodos de ensino de língua estrangeira é o Tradicional, que consiste em trabalhar com traduções da língua fonte para a língua alvo de textos considerados

clássicos. A preocupação, então, é mais tradutória do que de uso social da língua, aproximando-se a uma visão tradicional da gramática das línguas envolvidas (como na prescritiva) e sem um objetivo interacional sócio-histórico. Esse método aplicado, ao ensino de língua portuguesa por surdos, poderia acarretar em usos de textos clássicos da literatura portuguesa e brasileira a fim de ensinar as regras gramaticais e o uso da língua de sinais seria suporte para que se fizesse a tradução. O que mudaria completamente a perspectiva de ensino se, ao invés do Método Tradicional, fosse aplicada a Abordagem Comunicativa, pelo Ensino por Tarefas (*Task Based*) que, segundo Larsen-Freeman (2000, p.144), é uma abordagem que tenta trazer tarefas reais com uso da língua-alvo envolvida. O ensino de português para surdos, nessa perspectiva, então, traria a língua no *status* comunicacional, com as intenções do sujeito em suas ações, e exigiria mudança na metodologia do professor, pois ele precisaria considerar a situação de ensino de língua estrangeira diferenciada do ensino da materna. Essas abordagens, se discutidas no bilinguismo para surdos, poderiam contribuir para repensar o ensino de língua portuguesa para esses sujeitos.

Percebendo a diferença no ensino de surdos, em que eles aprendem língua portuguesa como estrangeira e têm a língua materna a de sinais, a cidade de São Paulo<sup>6</sup> já conta, desde 2008, com orientações curriculares para o ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos. O documento é intitulado<sup>7</sup> como “Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Educação Infantil e Ensino Fundamental, Língua Portuguesa para Pessoa Surda” (SÃO PAULO, 2008) e já estabelece, na sua introdução, o ponto de partida para toda a educação de língua portuguesa para surdos, que por ser “considerada [como] segunda língua, é esperado que o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos se dê mais tarde do que para os ouvintes, uma vez que, por virem de famílias ouvintes, chegam geralmente à escola sem a Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.” (SÃO PAULO, 2008, p. 10) e, ainda, estabelecem que a Libras

---

<sup>6</sup> É desconhecido se, além do Relatório do GT (2014) e das Orientações Curriculares de São Paulo (2008) se há outros documentos oficiais que versem especificamente sobre o ensino de pessoas surdas no Brasil.

<sup>7</sup> Por se tratar de um documento institucional da educação no município de São Paulo, a elaboração é conjunta e com vários colaboradores. Decidiu-se, então, por tratar nesse trabalho pelo município de origem, ficando a referência “SÃO PAULO, 2008” entendida como dessas Orientações Curriculares em específico.

é uma língua visual-espacial, com gramática própria, que preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada para os ouvintes. Deve ser, portanto, adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta língua. Ela vai ter papel fundamental no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que possibilitará, entre outras coisas, conhecimento de mundo e de língua com base nos quais os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem e escrevem (SÃO PAULO, 2008, p.10-11).

É muito importante que haja documentos como esse de São Paulo para que, além de orientar as políticas de ensino, esclareçam ao professor e aos envolvidos no sistema de ensino possíveis encaminhamentos em sala de aula. O debate sobre o ensino de língua portuguesa no documento é baseado em Geraldí, trazendo-o em três práticas “na leitura de texto, na produção de textos e na análise linguística [em língua portuguesa].” (SÃO PAULO, 2008, p. 16). Com isso, há a preocupação com a abordagem comunicativa da linguagem por meio de exercícios de comunicação real ou simulada, sem haver mais lugar para práticas formais e repetitivas. A defesa é categórica em vários momentos no documento, ao estabelecer, por exemplo, que “visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua.” (SÃO PAULO, 2008, p.16)

A continuidade do trabalho com o ensino de língua portuguesa que o professor da escola bilíngue deve seguir se daria, de acordo com este documento, de modo a ser visto pela naturalidade do uso da língua portuguesa: com leitura de livros, rótulos, anúncios etc., “A ênfase, portanto, estaria no incentivo à leitura, não em ensinar a ler. As explicações sobre a gramática e sobre o funcionamento discursivo devem se reduzir, no início, somente aos casos em que a criança solicitar, e deixar a sistematização para mais adiante, quando a criança já tiver mais conhecimento sobre a língua [portuguesa].” (SÃO PAULO, 2008, p.18). O professor precisa mediar essa situação, caso haja dúvidas, diretamente na Libras. É ressaltado, ainda, que não é recomendável trabalhar vocábulos isolados, mas, sim, com textos. Nessa mesma linha, o professor tem como compromisso “proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura; e transformá-lo em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, fazendo uso



de seus conhecimentos, experiências e levantando expectativas e questionamentos.” (SÃO PAULO, 2008, p.20).

Na consideração das diferenças entre o ensino de português para surdos, o documento do município de São Paulo (2008) ainda prevê que não necessariamente o aluno surdo irá atingir os mesmos resultados do ouvinte. Isso entra em consonância com o exposto anteriormente aqui com o bilinguismo diglósico, em que há diferentes níveis de aprendizagem, e em língua estrangeira não é diferente.

Salienta-se, por fim, que no documento de São Paulo (2008) não há referência sequer à escrita de língua de sinais, apenas à língua de sinais sinalizada (oralidade em língua de sinais). É previsto diretamente a escrita de língua portuguesa ao equivalente do sinalizado em língua de sinais, como se houvesse uma correspondência direta. Isto é, no mínimo, desconcertante, tendo em vista a importância da escrita da língua de sinais para o aluno surdo compreender a diferença entre os códigos falados e escritos. A transferência da escrita de língua de sinais para a escrita de língua portuguesa, portanto, não existe. O ganho nas orientações curriculares do município de São Paulo se dá, porém, no cuidado com a vertente teórica de ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, na mesma linha em que se considera a especificidade do sujeito que diz, que transforma o texto e é transformado por ele de acordo com os objetivos comunicativos e interacionais.

As discussões trazidas pelos autores do documento de São Paulo (2008) e do Relatório do GT (2014), porém, não deixam estabelecidos claramente alguns pontos levantados aqui. O ensino de língua portuguesa é concebido enquanto ensino de segunda língua, ou língua estrangeira todavia, não há referência a autores e aportes teóricos próprios a ensino de língua estrangeira, ou referências a métodos próprios de língua estrangeira, ficando-se sempre restringidos aos autores que falam sobre o ensino de português como língua materna. É resguardado que o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser diferente do ensino a ouvintes, porém, os professores que estão na escola, em sua grande maioria, são habilitados para o ensino de ouvintes e sem conhecimento das especificidades desse alunado surdo, como o próprio Relatório do GT (2014) reconhece e já foi apontado aqui. Ou seja, não fica claro se essa proposta se coloca para uma escola bilíngue ou para uma escola inclusiva, pois no caso desse última, o professor trabalharia com material

diferenciado para um ou dois alunos? Usaria Libras? Essas questões não ficam claras, por se prever uma política nacional de inclusão. Portanto, a análise de materiais que são utilizados para o ensino de língua portuguesa para surdos pode revelar as metodologias de ensino, concepções de língua que permeiam o ensino para esses sujeitos, além de colaborar para fomentar as discussões sobre inclusão.

#### **4 METODOLOGIA**

Este capítulo tem por objetivo trazer a descrição do encaminhamento metodológico pertinente à pesquisa qualitativa de cunho documental que servirá de base para a análise dos materiais disponíveis na área da surdez para o ensino de surdos. É preciso considerar, primeiramente, a concepção adotada aqui, que vem de Bakhtin (2010; 1997), Vygotsky (2010), Antunes (2009), Marcuschi (2011) e outros pensadores abordados que, de maneira geral, concebem o sujeito sempre intermediado pela linguagem e é por meio da linguagem que se constitui humano, como já exposto anteriormente.

Trazendo essa consideração exposta, a pesquisa qualitativa sugere os subsídios necessários para a análise. De acordo com Godoy (1995), essa metodologia possui três subdivisões: a documental, a de estudo de caso e a etnográfica. Independentemente de qual subdivisão, a pesquisa qualitativa tenta compreender o fenômeno em estudo no contexto em que ele ocorre e todas as perspectivas e pontos de vista são considerados, desde que sejam relevantes ao pesquisador.

Dessa forma, é adotada, neste trabalho, como método de investigação, a metodologia qualitativa, mais precisamente de caráter documental, posto que se visa a descrever e interpretar os dados selecionados compreendendo os documentos acerca da educação dos surdos dentro de um contexto, relacionando a teoria com a prática proposta em contraste com as atividades dos livros de ensino de língua portuguesa para surdos. Por pesquisa documental, Godoy (1995) entende como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento

analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p.21).

Os materiais escritos, sejam eles diários, memorandos, obras literárias, científicas ou técnicas fazem parte dos materiais escritos passíveis de análise, de acordo com Godoy (1995), além de elementos iconográficos, como imagens, fotografias e filmes. Isso entra em consonância com o objetivo da análise desse trabalho, já que se pretende pesquisar nos materiais escritos, na educação de surdos, as abordagens metodológicas e de concepção de língua subjacentes aos documentos existentes, bem como a visão de sujeito, gramática, textos/gêneros presentes nos exercícios propostos para ensino de língua portuguesa.

Na concepção de pesquisa qualitativa, Golafshani (2003) diz que é preciso conhecer bem o contexto no qual se está realizando a investigação para definir com coerência a concepção de validade e os critérios que, então, serão úteis para a análise. Isso porque, em pesquisa qualitativa, a concepção de validade e seu método de aferição são definidos de diversas formas e é essa a perspectiva tomada neste trabalho.

Para a análise de dados dentro do paradigma qualitativo, os teóricos McCaslin e Scott (2003) trazem dois questionamentos que devem permear esta pesquisa: “Why is this study important?<sup>8</sup>” e “What objective am I seeking?<sup>9</sup>” (McCASLIN; SCOTT, 2003). Acredita-se que, com essas duas perguntas em mente, poder-se-á relacionar as questões da educação de surdos e os materiais didáticos escolhidos para se reconhecer quais concepções estão presentes nas obras e, também, a adaptação ou não às particularidades dos sujeitos surdos.

A importância do estudo dos materiais didáticos voltados à educação de surdos é, respondendo à primeira pergunta de McCaslin e Scott (2003), essencial para que se possa compreender de que maneira o ensino em si está sendo feito. Mais do que isso, a partir da compreensão desses materiais e documentos bases para a sala de aula, consegue-se dar maior autonomia e clareza para o docente que os usa.

---

<sup>8</sup> “Por que este estudo é importante?” (tradução nossa)

<sup>9</sup> “Qual objetivo eu estou pretendendo alcançar?” (tradução nossa)

Sobre o objetivo a ser alcançado, a segunda pergunta de McCaslin e Scott (2003), é investigar as concepções de sujeito/aluno surdo, de linguagem, de gramática/texto e de bilinguismo que estão subjacentes nas propostas dos materiais aqui analisados. Mais do que isso, perceber a consonância entre a proposta do material com as atividades realizadas ao decorrer dele e, também, como se dá a estruturação dessas atividades, ou seja, se elas são meramente repetitivas com objetivos de assimilação das regras gramaticais ou se concebem o sujeito surdo enquanto um ser social com interações intermediadas pela língua.

Assim, os dados que serão analisados no próximo capítulo dirão respeito à concepção de linguagem/língua defendida nos materiais. Perceber de que maneira o ensino de língua portuguesa está atrelado ao de Libras e como a transposição é feita de uma para outra língua. Tentar compreender a visão de linguagem e os objetivos comunicativos nos materiais que resultarão nas atividades durante as aulas se torna, portanto, essencial.

Para tanto, serão analisadas as obras: “Português... Eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010) e “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), os dois únicos materiais encontrados no mercado que são especificamente voltados para o ensino de português para surdos. Num primeiro momento, será analisado o discurso empregado no manual do professor, ou equivalente, principalmente sobre as seguintes categorias aqui estabelecidas:

- a) Sujeito/aluno surdo
- b) Concepção de linguagem
- c) Concepção de gramática/texto
- d) Concepção de bilinguismo

Para a continuidade, será realizada um cruzamento entre perspectiva adotada pelo autor do manual didático no livro do professor e a escolha dos textos e a organização dos exercícios apresentados para os alunos. Uma aproximação das propostas expostas nos materiais e das categorias estabelecidas será feita ao “Relatório do GT para a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira

de Sinais e Língua Portuguesa” (RELATÓRIO DO GT, 2014) e com as Orientações Curriculares do município de São Paulo (2008), a fim de contribuir para a reflexão dos professores e pesquisadores da área.

Por não haver diretrizes nacionais especificamente para o público surdo, a escolha desse relatório ainda em construção do MEC (2014) é bem-vindo, bem como do documento de São Paulo (2008). Logo, a análise será feita primeiramente do material com ele mesmo, no que concerne à proposta feita no manual do professor e as atividades em si realizadas; em seguida, será contrastado com as propostas levantadas pelo GT e pelas orientações no documento de São Paulo.

## **5 ANÁLISE**

Este capítulo traz a análise de dados dos livros “Português: eu quero ler e escrever”, de Neiva de Aquino Albres (2010) e “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt (2006). A análise é orientada pela perspectiva qualitativa e, para tanto, serão investigadas as categorias estabelecidas no capítulo anterior são elas: noção de sujeito/sujeito surdo; concepção de linguagem; concepção de gramática/texto; concepção de bilinguismo.

O primeiro subitem é destinado ao livro do professor na obra (ou equivalente), e o segundo subitem aos exercícios propostos. Essa subdivisão é feita tanto para o material de Albres (2010) como para o de Quadros e Schmiedt (2006).

### **5.1 PORTUGUÊS: EU QUERO LER E ESCREVER**

Para conseguir o primeiro material aqui analisado, de autoria de Neiva de Aquino Albres, “Português: eu quero ler e escrever”, é preciso entrar em contato com os responsáveis pela obra e realizar o depósito na conta do Instituto Santa Teresinha para, então, obtê-lo. Não foi encontrado para a compra em livrarias físicas, nem on-line, o que acaba por dificultar quem deseja ter esse material para usar em sala de aula.

### 5.1.1 Análise dos elementos anteriores aos exercícios

No que diz respeito às categorias aqui consideradas como norte para a análise das obras, as concepções de sujeito/aluno surdo, de ensino de língua, a visão de gramática, textos e gêneros textuais não são esclarecidas no artigo de Albres (s/d), o qual funcionaria como um manual do professor. Não há uma nenhuma discussão a respeito do bilinguismo pertinente ao ensino de surdos, o que pode deixar o professor que venha a trabalhar com esse material sem muitas fontes para pesquisa e aprofundamento teórico para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.

O livro em si consiste diretamente nas atividades a serem desenvolvidas em sala, sem manual do professor. Quando é dada a confirmação por e-mail do envio do livro, a equipe do Instituto encaminha um artigo da professora Neiva de Aquino Albres intitulado *Novos sapatos em velhos pés: ensino-aprendizagem de português como segunda língua para a pessoa surda* (ALBRES, s/d). As informações contidas nesse artigo têm por intuito situar o professor que venha a ensinar língua portuguesa para surdos, com base na experiência passada pela autora e pela equipe do Instituto Santa Teresinha.

O artigo apresenta, em linhas gerais, textos sobre a diferença na aquisição de primeira e segunda línguas, em específico para o sujeito surdo, com referências aos principais pesquisadores na área. A maneira de se ensinar a língua portuguesa, por exemplo, é descrita como sendo “aprendida de forma consciente, mas principalmente pela análise contrastiva das duas línguas, com metodologia de segunda língua” (ALBRES, s/d, p.2).

É reconhecida, nesse mesmo artigo, a falta de capacitação adequada para os profissionais que estão no ensino de língua portuguesa para surdos. Essa deficiência conforme a autora, faz com que estejam presentes em sala de aula “professores ouvintes que desconhecem a língua de sinais e trabalham com salas mistas (surdos e ouvintes), que desconhecem métodos específicos que ajudariam os surdos a alcançar a proficiência em português por escrito e ainda carregam a concepção que a oralidade é a única saída para o ensino da escrita” (ALBRES, s/d, p.2), mesma situação descrita no Relatório do GT (2014).

A autora relata que o material veio a partir das experiências vividas no Instituto Santa Teresinha (local de produção do material e, também, de atuação da

autora). Albres (s/d) ressalta que a escolha para produção do livro se deu a partir do conhecimento que a autora tem de ensino de língua portuguesa para estrangeiros e aplicou para uma proposta voltada para alunos surdos. Todavia, o material foi adaptado tendo em vista a impossibilidade desenvolver as habilidades de ouvir e falar por isso, o foco está na leitura e na escrita, conforme a autora, sempre dentro da visão comunicativa, embora não haja descrição clara do que seria essa abordagem.

Além disso, o texto para os professores apresenta os referenciais legais ao ensino de pessoas surdas como decreto 5.626/2005, o aviso circular 277/94 e a portaria 1679/99, defendendo que não basta mais aceitar qualquer produção escrita vinda dos surdos, mas que há a necessidade de refletir sobre os critérios de avaliação para esses sujeitos durante o período educacional, sendo esse “consciente, sem deixar de considerar que o português é uma segunda língua.” (ALBRES, s/d, p.5)

Em seguida, são demonstradas algumas atividades utilizadas no livro. É, por fim, pautado no artigo que as tecnologias atuais facilitam e propiciam uma maior interação com os textos, e que elas podem, se usadas de maneira consciente pelo docente, contribuir para o ensino de língua portuguesa, especialmente para os surdos (ALBRES, s/d, p.17).

Dessa forma, partindo desse contexto, na próxima subseção serão demonstradas e analisadas algumas atividades utilizadas no livro de Albres (2010).

### 5.1.2 Atividades propostas no livro

Já consta no prefácio do livro que a perspectiva de ensino do material é comunicativa, embora, como acontece no material voltado para o professor, não haja nenhuma descrição dessa abordagem. Frente a isso, diversas propostas de atividades são exploradas para que o aluno surdo possa se utilizar da língua portuguesa e por meio dela comunicar-se com as pessoas que o cercam. O público alvo a ser atendido com a obra estaria em faixa etária a partir dos 12 anos. A seguir, é apresentada uma tarefa proposta no livro, com a análise de sua aplicação, pensando a orientação da abordagem comunicativa defendida pela autora.

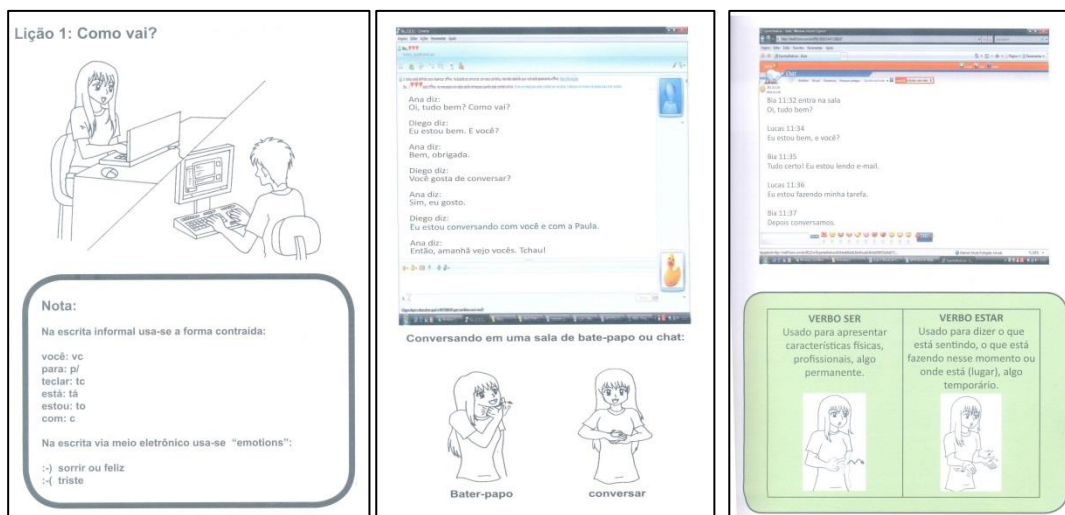


Figura 1, 2 e 3 – Lição 1  
Fonte: Albres (2010)<sup>10</sup>

A lição 1 um começa da maneira mostrada nas imagens. São trazidas as formas com que costumeiramente se conversa em ambientes virtuais de sala de bate-papo. Há uma tentativa de explicar o gênero “bate-papo”, destacando suas principais características, alertando, inclusive para a existência de uma escrita informal, no sentido de o aluno ir percebendo que há diferentes registros linguísticos. Porém, no momento da prática de leitura e de produção, tudo isso se perde. Observe-se a sequência da unidade, nas Figuras 2 e 3. Percebe-se que não há nenhuma apresentação dos objetivos da produção textual, embora possa se inferir que haverá o conteúdo de apresentação pessoal em virtude do título *Como vai?*. É pedido ao aluno que identifique as abreviações (vc, c, p/, to etc) corriqueiras na conversa informal de salas de bate-papo, além de *emoticons*, porém essas marcas do texto informal na internet em momento algum são utilizadas nos exercícios que seguem ou nos exemplos de texto. Isso torna a atividade da Figura 1 completamente desnecessária.

A Figura 2 traz um exemplo de bate-papo, e é percebido que foi montado especificamente para ser colocado no material didático. Configura-se, portanto, em um texto cartilhesco, sem circulação social de fato. A preocupação com o sujeito, o objetivo comunicativo e a reflexão sobre os usos da gramática da língua são postos de lado para que se mostrem conversas fictícias, com objetivo meramente de cópia

<sup>10</sup> As figuras utilizadas durante o texto constam no Apêndice A em tamanho ampliado para melhor visualização.



de forma. Isso é reforçado na Figura 3, em que há mais um exemplo do gênero bate-papo confeccionado para o livro e seguido da descrição dos verbos “ser” e “estar”. A continuidade das atividades ficará restrita a repetição de formas próprias para primeiras conversas, repetidas exaustivamente, sem a enunciação e o objetivo ilocucional, que é tão importante como defendido por Koch e Elias (2013). É sabido que todo texto, ao ser inserido em material didático, torna-se um gênero didático, porém, as orientações do “Programa Nacional de Livro Didático”(PNLD), entre outros documentos, orienta, pela perspectiva interacionista de linguagem, que a seleção de textos para os materiais didáticos privilegie os que são publicados, ou seja, de circulação social real em jornais, revistas, internet e, ao mesmo tempo, sugere fortemente que se evite a criação de textos específicos para essas obras como pretextos para se analisar fatos linguísticos ou temáticos.

Observe-se, a seguir, um exemplo do gênero bate-papo real trazido por Castelo (2013), a fim de contrastar com os exemplos de Albres (2010):

21/03/2012 18:43:33 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha aee ferah vai pra quadra ??

21/03/2012 18:43:52 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira nem sei o futebol ta pegando lá os cara ta batendo pra krl

21/03/2012 18:44:00 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira mais to afim de joga =)

21/03/2012 18:45:53 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha opa oo entao voo espera meu pai chega ai eu te chamo pra ty avisa se voo ou nao firmeza

21/03/2012 18:45:55 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha ??

21/03/2012 18:48:41 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira firmeza

21/03/2012 18:49:18 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha fexo (Y)

21/03/2012 19:19:35 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha brother pode ir pq euu nem voo minha mae chabuzoo aki veii

21/03/2012 19:19:39 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha fmz

21/03/2012 19:19:57 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira fexo

17/04/2012 18:43:24 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha JAEE FERAH FMZ !!

17/04/2012 18:43:35 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira eae braço

17/04/2012 18:44:51 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha TUDO BEN BROTHER ?

17/04/2012 18:45:52 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira td sim e vc mano ?

17/04/2012 18:46:59 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha TOO LEGAL BROTHER SLIGA VOO VEE SE EU ARRUMO UM CONTRA PRA GT VIUU

17/04/2012 18:47:16 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira fexo mano

17/04/2012 18:47:18 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha NO DOMINGO A TARDE

17/04/2012 18:47:32 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha (Y)

Figura 4 – Bate-papo

Fonte: Castelo (2013)

Percebe-se, pelo exemplo de Castelo (2013), em comparação ao de Albres (2010), que há os elementos apontados anteriormente na lição, como abreviação (to, vc, fmz) e uso de *emoticons* como o “(Y)”, e que poderiam ter sido trabalhados no material didático, mas ficaram sem espaço tanto nas solicitações de leitura quanto na de produção.

Observe-se que há a pretensão, no material de Albres (2010), de mostrar o contexto de uso dos textos, mas sem a clareza de como realizar exercícios de uso real de língua, e estão longe de fazer o encaminhamento em que ocorra uma conscientização da constituição social e linguística dos gêneros textuais. Na sequência da unidade, é observado que a visão de língua é que só existe o padrão

em uma perspectiva estruturalista, mesmo trabalhando com um gênero que exige a informalidade da linguagem, como exemplificado nas Figuras 2 e 3.

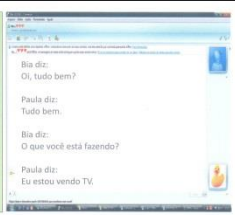
Com relação à proposta de contrapor a organização da língua de sinais à da língua portuguesa como encaminhamento de ensino/aprendizagem de ambas, note-se que há a preocupação de trazer os sinais de “SEMPRE” juntamente ao verbo “ser”, como representação do uso do verbo em relações permanentes de características e o sinal de “HOJE”, representando a temporalidade do verbo “estar” para aproximar o significado dos verbos em língua portuguesa ao sentido em Libras. Outro sinal desenhado que é trazido é o de “BATE-PAPO”. Embora a intenção de aproximação seja boa e condizente ao Relatório do GT (2014), a escolha dos sinais de maneira isolada torna-se perigosa. O sinal de “BATE-PAPO” utilizado, por exemplo, seria para o ato de bater papo fisicamente e entre ouvintes normalmente; no contexto virtual o sinal de “MENSAGEM” repetidamente traria a intenção desejada pela autora para o sinal de bate-papo virtual. Já para o caso do sinal “SEMPRE”, atrelado ao uso do verbo “ser”, pode gerar mais confusões do que esclarecimentos ao surdo. O sinal “SEMPRE” não necessariamente está ligado ao sentido do verbo “ser” em Libras, que sequer utiliza o sinal de “ser”. Os verbos de ligação em língua de sinais são inexistentes, tendo a sua funcionalidade expressa por meio do espaço de sinalização<sup>11</sup>. O que acontece com esse sinal é o mesmo para o de “HOJE”. Tudo isso demonstra, inclusive, uma visão equivocada da própria estrutura gramatical da Libras.

O próximo exemplo analisado, infelizmente, mantém esses problemas ora elencados, no que diz respeito aos equívocos de se tomar contexto como suficiente para se compreender a organização discursiva, sem aprofundar-se nas questões de organização dos gêneros, ou seja, seus objetivos, leitores propostos, função, formato, estilo etc. e, ainda, uma contraposição problemática em relação à organização da Libras.

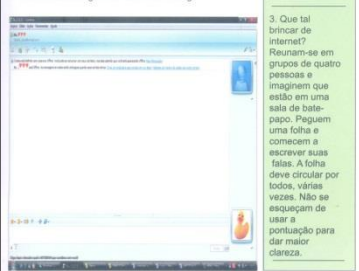
---

<sup>11</sup> Na Libras o local de sinalização é muito importante. O espaço imediatamente em frente ao sinalizador pode ser dividido em áreas, com o estabelecimento de referentes. Cada característica ligada a um deles será feita no espaço de sinalização que ele foi realizado, preenchendo o escopo dos verbos de ligação necessários nas línguas orais para realizar a mesma estrutura gramatical. Tais características gramaticais da Libras podem ser observadas na obra *Língua de Sinais Brasileira* de Ronice M. Quadros e Lodenir B. Karnopp, editora Artmed, 2004.

1. Pesquise "emojis" usados para conversar pela internet.



2. Escreva um diálogo entre você e um amigo.



4. Complete o diálogo a seguir:

1: Oi, Beto, tudo bem?	1: Bom dia, Luis. Esse é meu amigo.	1: Até logo, já vou.
2: Oi, Ana, tudo bem, e tudo certo.	2: Muito obrigado.	2: Muito obrigado.
1: Tchau. Já vou.	1: Olá, _____ bom?	1: Boa noite, como está?
2: Ade.	2: Muito obrigado.	2: _____, obrigado.
1: Obrigada.	1: Boa noite!	1: _____, obrigado.
2: Tudo certo.	2: _____.	2: Tudo certo.

**SER e ESTAR** são verbos inexistentes nas Línguas. Os sinais abaixo são adaptações para apresentação destas verbos nas frases em língua portuguesa.

<p><b>SER</b></p> <p>Eu sou brasileiro. Você é estudante. Ela é magro. Ela é inteligente. A gente é alegre. Nós somos jogadores de vôlei. Vocês são meus amigos. Eles são irmãos. Ela são amigas. A casa é bonita.</p>	<p><b>ESTAR</b></p> <p>Eu estou alegre. Você está feliz. Ela está contente. Ela está triste. A gente está desanimado. Nós estamos super bem. Vocês estão ótimos. Eles estão bem. Ela estão apaixonadas. A mesa está quebrada.</p> <p><small>*"Tu" é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro.</small></p>
--	--

O verbo **ESTAR** foi apresentado para expressar sentimentos. Nas próximas lições vamos estudar suas outras funções.

5. Complete as frases a seguir usando os verbos **SER** e **ESTAR**:

a) Eu _____ Fabiana. (ser)	Ela _____ minha amiga. (ser)
b) Eu _____ com 13 anos. (estar)	Nós _____ jovens. (ser)
c) Eu _____ na 8ª série. (estar)	Eles _____ alegres. (estar)
d) Nós _____ de recuperação. (estar)	Eles _____ estudiosos. (ser)
e) Você _____ alto. (ser)	Vocês _____ espertos. (ser)

6. Ligue os pronomes pessoais aos sinais correspondentes:










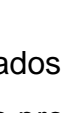

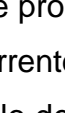
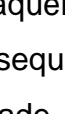
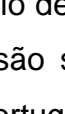
	EU	
	VOCÊ	
	ELE	
	ELA	
	A GENTE	
	NÓS	
	VOCÊS	

Figura 5, 6 e 7 – Lição 1 (continuação)

Fonte: Albres (2010)





A continuidade da lição traz novamente sinais descontextualizados para exemplificar as situações de uso (Figura 5 e 6), sendo seguida da atividade proposta de diálogo. As expressões que são colocadas como exemplo não são correntes no uso social, de maneira tão fixa e inalterada. Ficam muito aquém do exemplo de bate-papo virtual exemplificado por Castelo (2013). Não há sequer a discussão se as expressões trazidas são próprias da escrita ou da oralidade da língua portuguesa. Pensando no momento de saudações ao encontrar um conhecido, há vários fatores envolvidos como entonação vocal, que é semelhante à expressão facial nas línguas de sinais, contato físico, entre outros, elementos que não são considerados com esses exemplos fictícios feitos pela autora, que seriam interessantes para uma proposta de análise contrastiva para ensino de ambas as línguas em uma proposta bilíngue.

No pedido de produção textual, o suporte virtual é esquecido e se pede a escrita em papel ao invés de ir para um laboratório de informática, por exemplo; não se determina, ainda, o tema a ser discutido, o que deixa a atividade completamente livre para assuntos que muitas vezes nem fazem parte da constituição desse gênero. Há a recomendação do uso de pontuação para facilitar a clareza de entendimento, embora não se tenha trabalhado isso em específico anteriormente. Não se explica, entre outras coisas, que a pontuação no gênero escolhido, por ser informal e na internet, é praticamente inexistente para que se dê fluidez e agilidade à digitação. A pausa normalmente dada na fala escrita em bate-papo é marcada





pelo envio da frase ou parte da frase, o que, na escrita mais formal, se daria por uso de vírgulas e pontos. Não há, assim, enunciação nos textos por não haver discurso real. São estruturas estáticas sem relação com o uso social da língua como proposto no viés comunicativo defendido até mesmo na introdução do material didático. Há, portanto, a simulação de bate papo, mas não se pensa como se dá a estrutura desse texto, restrito a repetições de sentenças para a memorização delas como se em todos os momentos de interação fossem válidas, mostrando incoerências teóricas durante a prática. Ao apresentar os sinais da Libras, tentando fazer uma análise contrastiva, não somente esses sinais são escolhidos erroneamente como podem prejudicar o uso da própria língua de sinais, porque o aluno pode vir a pensar que as línguas têm expressões fixas para determinadas situações. Não aprende a língua como uma estrutura flexível, como proposta por Bakhtin (1997), que se adequa de acordo com os objetivos sociais a partir dos diferentes interlocutores. Vale ressaltar, aqui, que não há ainda sequer trabalhos de pesquisa que investiguem se o caminho para o ensino bilíngue para os surdos seja melhor trilhado com a perspectiva da análise construtiva, portanto, não cabe nesta pesquisa refutar ou defender essa questão. O ponto é que na obra analisada é isso que se propõe como encaminhamento e ou não é realizado ou é de modo equivocado, prejudicando inclusive o aprendizado da própria Libras.

Isso fica demonstrado até mesmo pela escolha que se faz em trabalhar com formas isoladas da língua. Em um momento em que a ciência está apontando que a gramática serve para compreender o uso da língua, como defendido por Perini (2007), os exercícios propostos no material didático parecem não seguir a mesma linha. São destinados única e exclusivamente para cópia de estruturas isoladas, com repetição de verbos e frases prontas sem o objetivo comunicacional e interacionista, desconsiderando o sujeito socialmente inserido no discurso. Note-se o próximo exemplo:

7. Conjugue os verbos regulares terminados em AR no Presente do Indicativo.

AMAR	GOSTAR	FALAR	COPIAR
			
EU amo	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ ama	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE ama	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA ama	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS amamos	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS amam	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES amam	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS amam	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____

PULAR	BRIGAR	JOGAR	ANDAR
			
EU _____	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE _____	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA _____	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES _____	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____

8. O que você descobriu sobre a terminação dos verbos? Será que tem uma regra?

Paulo: \_\_\_\_ Qual o seu nome?  
 Carol: \_\_\_\_ Eu sou Carol.  
 Paulo: \_\_\_\_ Quantos anos você tem?  
 Carol: \_\_\_\_ Eu tenho 17 anos.  
 Paulo: \_\_\_\_ O que você quer?  
 Carol: \_\_\_\_ Eu estou procurando a escola de surdos.

Leia o diálogo ao lado e observe o uso do verbo ser.

EU	SOU	SURDO
ELE	É	ALTO


9. Preencha com o verbo ser e estar:

a) Eu ____ magro.	i) Eu ____ gorda.
b) Ele ____ alto.	j) Ele ____ legal.
c) Nós ____ alunos.	k) Nós ____ divertido.
d) Eles ____ organizado.	l) Eles ____ bagunçado.
e) Ela ____ bonito.	m) Ela ____ feia.
f) Elas ____ brancas.	n) Elas ____ negras.
g) Nós ____ triste.	o) Nós ____ magro.
h) Eu ____ estudioso.	

Figura 8 e 9 – Lição 1 (continuação)  
 Fonte: Albres (2010)

A Figura 8 reforça a concepção de gramática da autora no exercício 7: uma visão prescritiva da língua, como define Perini (2007), com o objetivo de, pela repetição, fazer com que o aluno decore as flexões verbais. Um exercício, aliás, que não possui qualquer ligação com o desenvolvimento das atividades até então na lição 1. Percebe-se que o exercício é deslocado dos outros e, na continuidade explicitada na Figura 9, continua-se a trabalhar com os verbos “ser” e “estar” como se vinha fazendo.

10. Leia a história abaixo:



Paulo é dono de uma padaria, mas é também muito "pão duro". Ele tem poucos amigos porque é muito chato. Ele é chamado de "taturana". Ele tem esse apelido por causa da *malandragem*.

Eu tenho um amigo a Pedro.

Quem?

Ele é chamado de "taturana". Ele tem esse apelido por causa da *malandragem*.

Descrição do amigo

O Pedro tem quase dois metros.

Ab, ele é alto. Ele tem olhos e cabelos castanhos. Ele tem 37 anos.


Como vai?

VOCABULÁRIO

Alto / baixo  
Gordo / magro  
Alegre / triste  
Velho / jovem=novo  
Moreno / branco / negro  
Feio / bonito  
Tímido / extrovertido  
Bagunçado / organizado  
Surdo / ouvinte  
Grande / pequeno  
CalmO / nervoso

- Paulo tinha poucos amigos, porque?
  - porque ele era muito chato.
  - porque ele era dono de padaria.
  - porque ele morava longe.
- Como o Paulo era o apelido do Paulo?
  - Tampico
  - Taturana
  - Fofinho
- Qual é o nome do amigo do dono da Padaria?
  - Paulo
  - Pedro
  - Felipe
- O que o amigo de Paulo fala quando chega?
  - Como vai?
  - Boa tarde.
  - Tudo bem?

Lição 4: Crescer... faz parte da vida



Nascer, crescer, aprender, amadurecer e envelhecer. Todas as pessoas passam por essas fases, a turma da Mônica também.

Fonte: Revista em quadrinhos Turma da Mônica Jovem. Autor - Maurício de Souza, 2009.

Muita paquera, amizade e segredos.

Figura 10 – Lição 1 (continuação); Figura 11 – Lição 4  
Fonte: Albres (2010)

A continuação da lição contém, como mostra a figura 10, outro elemento para descrição. Agora, parte-se de falar de si mesmo, como eram os exercícios anteriores, para dar características ao outro com o verbo “ter”. Isso é trazido com o quadrinho e, depois, os vocabulários ressaltam características. O exemplo, porém, é construído pela autora, sem avaliar o uso social. Não há referência de fonte de onde tenha sido retirado o texto da figura 10, o que reforça ainda mais a hipótese de ele não existir fora do livro didático. Ao todo, nas lições de toda a obra, há apenas 5 referências a fontes dos textos utilizados no material, o que reitera a possibilidade de a maioria dos textos serem criados pela própria autora. Somando no livro de Albres (2010), são 46 textos de leitura dos alunos e modelos, e destes, apenas 5 com referências aos suportes originais. Como ocorre na Figura 11, da Lição 4, em que há quadrinhos da turma da Mônica.

O enunciado do exercício 18, presente na Lição 4, por exemplo, tem o seguinte comando: “Monte uma redação usando as informações abaixo. Coloque os verbos no tempo adequado.” (ALBRES, 2010, p.66). Há a modelização do gênero, em um quadro na mesma página, com a utilização das informações pedidas, o que pode ajudar no momento da escrita do aluno. Todavia, não há um objetivo comunicacional claro: para quem esse texto está sendo escrito? Ou seja, quem é o enunciatário? (nos termos de Koch e Elias, 2013) Por qual objetivo esse texto deve



ser escrito? Qual é o veículo de circulação? Qual o objetivo social que o escritor precisa ter em mente ao escrevê-lo? A quem quer convencer? Nenhuma dessas perguntas é respondida, e o aluno deve simplesmente copiar o modelo e recortar as informações dadas para que caibam em sua produção. O exercício, então, mostra, mais uma vez, o completo descompasso das atividades propostas pela autora com o que tem sido discutido para o ensino de língua, em que há sempre um objetivo comunicacional e uma interação social real.

Os usos da língua portuguesa presentes nas lições são muito sintéticos, e deslocados de uma situação real de língua, como o de iniciação de uma conversa com alguém. Mesmo os exemplos de bate-papos virtuais são totalmente restritos ao que se pretende trabalhar, sem novidades e sem possibilidade de aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa para as mais diversas possibilidades de uso, não se cria, assim, um usuário da língua seguro da adequação linguística a ser empregada nas mais diversas situações sócio-comunicativas.

No final do material, ainda, se apresenta um glossário de verbos do português para Libras, e isso não significa que o professor saberá fazer uma análise contrastiva de língua, nem o aluno saberá quando usar um ou outro. A interação social do sujeito surdo na sociedade, como um dos grandes objetivos do ensino de língua portuguesa para surdo proposto no Relatório do GT (2014), dificilmente se dará com o ensino por meio de textos que de fato não circulam socialmente, como os expostos aqui no material de Albres (2010). Treinam-se surdos que saberão repetir as estruturas gramaticais propostas, sem poderem se utilizar da língua para atingirem qualquer fim.

O bilinguismo, por sua vez, que deveria ter *status* de convivência das duas línguas para a aproximação entre elas, fica restrito, como mostrado nos exemplos, a sinais sem relação necessária com o sentido em língua portuguesa e com indicações equivocadas para o uso na própria Libras com uma visão distorcida de uma proposta de análise constrativa. Não se prevê a fluência e segurança do uso da língua de sinais para o ensino da língua portuguesa.



## 5.2 IDEIAS PARA ENSINAR PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS

Neste subitem, é apresentada a análise da segunda obra aqui escolhida para a investigação dos processos de ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos trata-se da obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, das autoras Quadros e Schmiedt (2006). Da mesma maneira como foi feito no material anterior, primeiramente, analisa-se o conteúdo pertinente ao professor e, em seguida, as atividades propostas no livro, sempre pertinentes às categorias estabelecidas na metodologia deste trabalho.

### 5.2.1 Análise do manual do professor

O livro consiste em um trabalho das autoras Ronice Quadros e Magali Schmiedt para o Ministério da Educação, com o objetivo de disseminar entre os professores que trabalham com alunos surdos, como o próprio título já diz, algumas ideias de trabalho com língua portuguesa em sala de aula. Ainda na apresentação do livro, é estabelecido que “O Português é a língua oficial do País, uma segunda língua para pessoas surdas o que exige um processo formal para sua aprendizagem” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.7).

No prefácio da obra, as autoras iniciam explicando que o “ livro foi pensado para os professores que estão diante do aluno surdo”. Temos tido contato com professores de diferentes partes do país e percebemos que eles necessitam de idéias, ‘dicas’ mais concretas, para introduzir a língua portuguesa para crianças surdas” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.9). Nota-se, então, que o público alvo da leitura do material são professores, e ele está amplamente distribuído nas escolas com surdos e, também, encontra-se disponível para *download* no portal do MEC. Ainda se direcionando aos professores, as autoras lembram que o docente que está em sala de aula normalmente tem Libras como segunda língua e não basta apenas ter fluência em língua de sinais, é preciso “‘entrar’ na língua, ‘viver’ a língua para poder ensinar por meio dela”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.9) Em seguida, as autoras descrevem o dever da escola para alunos surdos, defendendo que “deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na

língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.10).

A sequência do prefácio descreve o livro, sendo a sua proposta de “situar o professor na educação bilíngue (língua de sinais e língua portuguesa) no contexto sócio-cultural do processo educacional do aluno surdo.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.10), ou seja, não se coloca essa proposta para escolas inclusivas, mas para bilíngues. Assim, na primeira parte do livro, intitulada “As línguas no contexto da educação de surdos”, que se assemelha a um manual do professor, é feita toda a apresentação teórica de conceitos pertinentes à educação de surdos, bem como é apresentado o contexto atual da educação de surdos no Brasil com a proposta bilíngue e que será analisada no próximo subitem. Na segunda parte do livro, são propostas atividades a serem trabalhadas em sala de aula, com o foco no ensino de língua portuguesa, por meio de jogos e brincadeiras. O último capítulo do livro traz alguns recursos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula para diferentes fins, inclusive o de ensino de língua portuguesa.

### 5.2.2 As línguas no contexto da educação de surdos

Na obra de Quadros e Schmiedt (2006), nessa subdivisão do professor, há a defesa de que “as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.13) e a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros está no mesmo contexto, com a diferença que se trata de uma língua visual-espacial. É assumido, também, o contexto bilíngue com o ensino de Libras e português como o ideal à educação de surdos, com o argumento de que por meio da co-existência dessas línguas na sala de aula, começa-se a preparar o indivíduo as diferentes funções e necessidades que se apresentarão a ele no dia-a-dia. Não há a discussão, porém, do que é bilinguismo, ou bilinguismo no caso da surdez se diferenciando de outros possíveis.

Em seguida, as autoras realizam um rápido levantamento histórico de línguas e, também, das línguas de sinais, bem como da necessidade de políticas públicas que venham a reconhecer a Libras enquanto língua nacional e “considerar essas formas de apropriação e cultivo dessas línguas.” (QUADROS; SCHMIEDT,

2006, p. 17). Assim, de acordo com as autoras, é o direito dos cidadãos brasileiros “utilizar e aprender a língua oficial que é tão importante para o exercício da sua cidadania”( QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17), ou seja, há a preocupação não somente de defender a aprendizagem de língua portuguesa, mas também de garantir que as duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, sejam tratadas em igualdade no ambiente educacional, tendo em vista a especificidade do público surdo.

É possível perceber que, embora a concepção de língua esteja em consonância com as propostas aqui analisadas para o ensino/aprendizagem de língua, como Vygotsky (2010), Bakhtin (1997), Marcuschi (2011), não há a discussão de como se realizar a reflexão sobre a organização textual/gramatical das duas línguas, por exemplo, que seria tão importante a um professor. A orientação para a estruturação de trabalho com a língua portuguesa, que é feito por meio do estudo gramatical, é insipiente na parte teórica da obra, embora algumas atividades lembrem os usos gramaticais em contexto. A discussão de bilinguismo é rápida no texto e não há proposição de trabalho com gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa, embora haja um grande cuidado com a exposição das fases de aquisição de língua portuguesa nos textos dos alunos por meio de apresentação de resultados de pesquisa na área.

A concepção de letramento trazida pelas autoras é a de Magda Soares, a mesma que foi discutida anteriormente neste trabalho. Define-se, então, que “letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17). E continua defendendo que

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; SCHMIEDT, 2006, p. 17)

É muito interessante notar a preocupação das autoras com os leitores do material (professores das escolas bilingues) ao destacarem o conceito de aquisição de língua por surdos e nomeando seus respectivos pesquisadores. Isso deixa ao professor que quiser se aprofundar na área a possibilidade de tomar contato com pesquisas e desenvolver leituras que enriqueçam o seu trabalho docente. Na perspectiva de aquisição, então, é defendido “o acesso a língua de sinais desde muito cedo” o que possibilitaria às crianças adentrarem “o mundo da linguagem com todas as suas nuances.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.20) e, em seguida, são trazidos os dados de pesquisas referentes ao desenvolvimento e aquisição de linguagem por crianças surdas para demonstrar que, muitas vezes, é na escola bilingue que o surdo terá contato com a língua de sinais em uso para que possa se apropriar dela e desenvolver-se linguisticamente.

Faz-se imprescindível que o ensino de língua portuguesa, segundo as autoras, esteja submetido a dois recursos durante a educação: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.25). Esses recursos legitimariam o processo de alfabetização em língua portuguesa, pois teriam reforçado e valorizado a aquisição da primeira língua. São salientados pontos que devem ser ensinados sobre língua de sinais, de maneira a oportunizar a aprendizagem das complexidades linguísticas das línguas (sejam de sinais ou orais). Alguns deles são: estabelecimento do olhar; exploração das configurações de mão; exploração da orientação de mão; estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente entre outros. Ao dominar tais relações, há a possibilidade do “amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28).

A defesa do ensino com escrita de língua de sinais é feito, de modo que

uma forma escrita de língua de sinais torna-se emergente para a continuidade do processo de alfabetização. O sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associados ao sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captados através de sistemas de escrita alfabéticos. Tal sistema tende a sistematizar a língua de sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita, o que faz parte do processo.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.29).

O uso, porém, da escrita de língua de sinais durante as atividades propostas na segunda parte do livro, não foi encontrado. Há, portanto, uma contradição dentro do próprio material que reconhece a importância do uso da escrita de língua de sinais durante o processo de alfabetização, mas não o disponibiliza nas suas atividades. Obviamente o professor que tenha conhecimento e deseje por utilizar a escrita de língua de sinais, poderá fazê-lo sem problemas, embora tal utilização não seja categórica nas atividades propostas.

Na finalização do capítulo voltado para os docentes, é estabelecido que o professor precisa “dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.41) para que a leitura em língua portuguesa se efetive. Além disso, é responsabilidade do professor causar interesse nos alunos para a leitura. A leitura em si fica dividida em dois tipos principais: as que são apreendidas informações gerais do texto e a que apreende informações mais específicas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.41).

Embora não seja citada a abordagem comunicativa diretamente, pode-se perceber a intenção desse nível quando se trata de ensinar com textos publicados em suportes reais, ou seja, que de fato circulem na sociedade. Isso entra na concepção de textos abordados pelos teóricos usados neste trabalho (ANTUNES, 2009; BAKHTIN, 2010; MARCUSCHI, 2011). Ao todo no material, tem-se 10 textos de modelos de escrita dos alunos, além de algumas imagens de desenhos com frases. Nenhum desses textos possui referência à circulação no suporte original (como jornais, internet etc). Não fica claro no material o que é gramática e se o trabalho é contrastivo ou não para o ensino, nem como se daria a análise gramatical do português baseado na Libras.

### 5.2.3 Análise das sugestões de atividades para o ensino de língua portuguesa para surdos

O capítulo 2 do livro “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006), intitulado “Sugestões de atividades para o ensino de língua portuguesa para surdos”, traz 6 grandes proposições, contendo diversos exercícios e possibilidades de variações dentro de cada uma delas. A primeira

atividade é o “Saco das Novidades” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.45-46), que consiste, basicamente, em o professor confeccionar um saco para cada aluno, e sugerir que uma vez por semana o aluno traga uma surpresa para apresentar à turma. A ideia principal é criar motivação para o aluno poder falar em língua de sinais sobre o que colocou dentro do saco. Posteriormente, podem ser feitas práticas de acordo com o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram.

A atividade acaba por desenvolver exatamente o que havia sido proposto no capítulo anterior: criar uma atividade lúdica para possibilitar a interação entre os alunos e ser, ao mesmo tempo, adaptável a vários níveis. Toda a parte exposta, porém, não demonstra um trabalho com textos que circulem socialmente, como era a proposta das autoras e se esperava encontrar. A expectativa, não somente dessa atividade, mas de todas, é a criação textual do próprio aluno. Compreende-se o exercício, porém, por incentivar a estruturação em língua de sinais, como se vê pelo excerto, não há trabalho com textos que circulem socialmente:

Exemplo: Uma criança traz dentro do saco uma boneca de pano nova.

- a) Momento de conversação e exploração do objeto em língua de sinais:
- A criança pode contar como e quando a ganhou, quem a fez, onde a ganhou, como é a boneca, o que achou de tê-la ganho, se ela tem outras bonecas ou não, como e onde ela brinca com bonecas, se já escolheu um nome para sua boneca nova....
  - Após este momento as outras crianças podem manusear a boneca, fazer perguntas e o professor pode aproveitar para explorar mais algum detalhe.
  - Depois que todos tenham mostrado e contado o que trouxeram faz-se o registro dos mesmos. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 46-47)

Em um ambiente bilíngue, obviamente é importante o trabalho com língua de sinais. Uma atividade como essa e, se bem explorada pelo professor, pode gerar muitas conversas em língua de sinais na turma. Pode-se utilizar a descrição dos objetos trazidos para explorar os classificadores em língua de sinais, que são estruturas complexas da língua e precisam ser aprendidas pelos alunos. Ratifica-se a necessidade de os professores serem fluentes em língua de sinais, assim como levantado anteriormente pelas autoras, para que ele possa usar essas estruturas da língua sem dificuldades e colaborando para a formação dos alunos. Todavia, o relato que é pedido aos alunos não foi anteriormente mostrado pelo professor, ou seja, o gênero em si não foi trabalhado. Também não há nenhuma realização na atividade

que destaque o uso da língua portuguesa escrita ou a sua análise em contraste à Libras. Note-se o exemplo retirado do livro:

b) O registro pode ser em grupo, de duas formas:

- Exemplo 1: A cada semana as crianças escolhem a novidade de um dos colegas e formam o texto em conjunto.

Registro do Saco da Novidade:  
Ana  
Ana trouxe uma boneca de pano.  
Ela ganhou esta boneca da vovó no domingo.  
Foi a vovó quem a costurou.  
Domingo à noite Ana colocou a boneca em sua cama e dormiu com ela.  
Ana ainda não escolheu um nome para sua boneca nova.

Figura 12 – Atividade 1  
Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

Essa forma de registro é interessante, pois são os alunos quem trazem os objetos e, possivelmente, terão vontade de escrever e com a intermediação do professor, o texto pode ficar maior e mais completo. Porém, como aconteceu no material anterior, novamente esse gênero é fictício, sem circulação social, servindo apenas como registro da atividade. Não há a colocação do sujeito em um ambiente de interação social e, ainda, gera-se a dependência do professor para a escrita do texto, sem sequer se compreender o que é um relato, pois pode haver confusão entre o narrador que apresenta o objeto e o registro feito pelo professor.

Para um trabalho individual, as autoras sugerem como se segue:

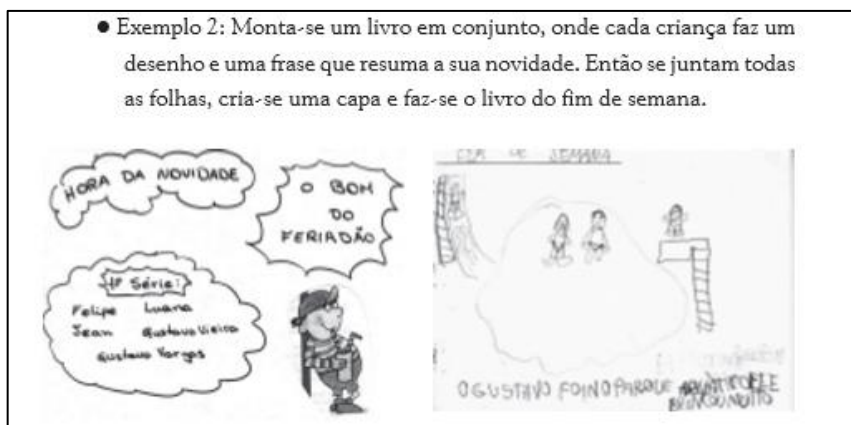


Figura 13 – Atividade 1, exemplo 2

Fonte: Quadros; Schmiadt (2006)


O livro em conjunto também é uma alternativa interessante. Essa atividade fica mais livre e possibilita o desenho, o que muitas vezes incentiva a criança a escrever. Não há, porém, nenhum cuidado mais fixo com a língua portuguesa em nenhum desses dois exemplos mostrados, por se tratarem de exercícios guiados pelo professor com a língua de sinais dominante e outro muito livre para o aluno com a escrita apenas de frases, que não caracterizam gênero textual, e, portanto, não se constituem em discursos genuínos. No primeiro caso, o professor apenas iria traduzir o que os alunos falaram em língua de sinais e, no segundo, já se concebe que os alunos saibam escrever autonomamente para registrarem o que querem juntamente ao desenho.



**Sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos**

c) O registro pode ser individual e de acordo com as possibilidades de cada criança.

- Exemplo 1: Em forma de desenho, onde ela também escreve uma frase sobre o mesmo.



*Domingo eu ganhei uma boneca de pano da vovó.*

- Exemplo 2: Em forma de história em seqüência, onde a criança desenha e as frases podem ser dadas ou não pelo professor.

Ana.		
Domingo eu fui à casa da vovó.	Vovó fez uma boneca.	Vovó me deu a boneca.

Figura 14 – Tipos de registro sugeridos na Atividade 1  
Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

Novamente na Figura 14, o trabalho se dará com frases soltas. Porém, a ideia era a de registrar um relato, que tem base na narrativa, mas não há, em momento algum até então e, também, no decorrer das atividades, a leitura de um outro relato ou, pelo menos, de um outro gênero de base narrativa para os alunos compreenderem como se estabelecem, por exemplo, as vozes discursivas e como elas são registradas na escrita da língua portuguesa.

É possível perceber, no entanto, tentativas para que o professor explore as duas línguas, observe-se o próximo exemplo:

● Exemplo 3: Em forma de texto escrito por ela.

**Minha Boneca de Pano**

Eu trouxe uma boneca de pano.  
 Domingo eu fui à casa da vovó e ela me deu a boneca.  
 Vovó costurou o corpo, o cabelo e a roupa.  
 Eu dormi com a boneca na minha cama.  
 Ela ainda não tem nome.

d) Sugestões de trabalho a partir destes registros:

● Trabalhar com as frases completas:

**Minha Boneca de Pano**

Eu trouxe uma boneca de pano.  
 Domingo eu fui à casa da vovó e ela me deu a boneca.  
 Vovó costurou o corpo, o cabelo e a roupa.  
 Eu dormi com a boneca na minha cama.  
 Ela ainda não tem nome.

- Fazer leitura e interpretação também em libras antes da escrita;
- Apresentar uma frase em libras para que seja identificada pelos alunos;
- Apresentar a frase em alfabeto manual para que a criança a apresente em libras;
- Apresentar um desenho para que a criança indique qual é a frase no texto;
- Ordenar frases: recortar todas elas, misturá-las e organizá-las novamente;
- Recortar todos os elementos das frases e brincar com eles formando novos textos;
- Fazer a leitura em libras e transcrevê-la exatamente como foi sinalizada, para depois comparar este texto com o texto escrito na língua portuguesa.

Figura 15 – Sugestões de trabalho na Atividade 1  
 Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

O trabalho com os textos dessa maneira pressupõe um aluno já inicialmente alfabetizado. Perceba-se que, da forma como a atividade é proposta, parece haver equivalência entre língua de sinais e língua portuguesa, assim como com o exercício de apresentar a frase em alfabeto manual. Seria muito mais interessante, por exemplo, que se fizesse a atividade com a escrita de língua de sinais e, depois, com a escrita da língua portuguesa mostrando as diferenças e igualdades das línguas envolvidas. Pensando na organização textual dos exemplares de textos propostos, que se dá com objetivos comunicativos claros, os quais determinam até os elementos coesivos que criem a coerência textual, por exemplo, esses textos apresentados por Quadros e Schmiedt (2006) não são gêneros, são meramente frases. As condições de produção não são estabelecidas, não se sabe quem é o enunciatário, nem onde esses textos iriam circular, ou seja, não há condições de

produção de textos reais. Percebe-se, assim, que por trás dessas atividades, ainda se tem a visão da gramática tradicional e prescritiva, pois não se trabalha com gêneros, ficando-se restrito à produção de frases no que diz respeito ao trabalho de reflexão gramatical. Note-se, a seguir, outro exemplo que reflete essa questão:

● Trabalhar com os personagens dos textos ou os sujeitos das frases:

**Relato: O BOM DO FERIADÃO.**


Gustavo foi ao parque aquático e ele brincou muito.  
 Felipe chamou a família para ver os cinco gatos que nasceram. Um gato morreu.  
 Gustavo emprestou a bicicleta do amigo e depois brincou de autorama.  
 Jean brincou de carrinho com seu amigo. Ele dormiu no edifício do amigo.



– Colocar o texto num cartaz;  
 – Identificar todos os personagens sinalizando-os;  
 – Pintar no cartaz os personagens e lançar, em sinais, questões aos alunos como: Quem viu os gatos/ Quem tirou fotos? Quem brincou com amigos? ... Para alunos já alfabetizados escrever as perguntas para que respondam em sinais e por escrito também;  
 – Relacionar nome ao sinal:  
 – Confeccionar cartões com o sinal de cada colega e sorteá-los entre eles. Cada um terá que procurar no cartaz a frase correspondente à pessoa que pegou e sinalizá-la, depois terá que copiá-la e desenhá-la.

MEU NOME É:

MEUS AMIGOS SÃO:

MINHA PROF É:



Jean brincou de carrinho com seu amigo.

Gustavo foi ao parque aquático e ele brincou muito

Figura 16 – Atividade 1, relato e confecção de materiais  
 Fonte: Quadros; Schmiedt (2006)

Nessa atividade, além do já exposto nos exemplos anteriores (e que se repete novamente na Figura 16), há o uso de frases soltas, sem constituírem gêneros por meio do texto “O bom feriadão” é mais um exemplar cartilhesco, criado

única e exclusivamente para o material, sem preocupação de uso social da língua. Ainda há uma tentativa de desenhar os sinais utilizados para os personagens. Todavia, isso não corresponde à escrita de sinais. Apenas para que se tenha contato, o alfabeto manual em escrita de sinais ficaria da seguinte maneira:

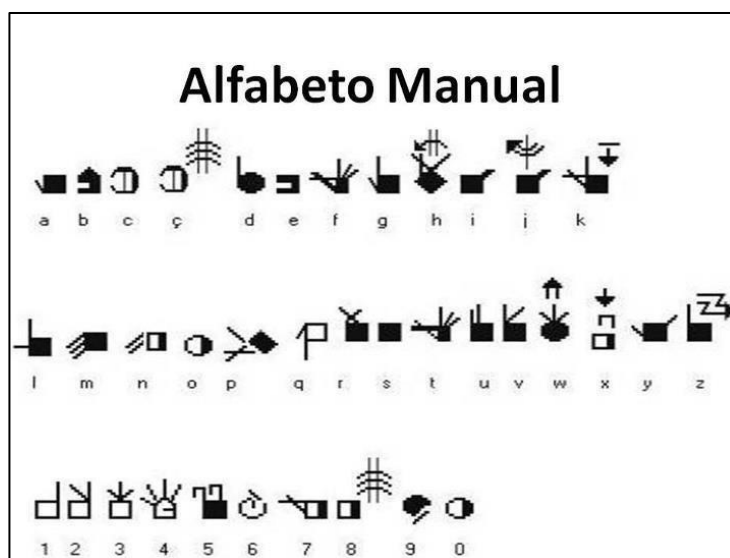


Figura 17 – Alfabeto Manual da Libras em *Sign Writing*  
Fonte: *Web*

E este seria o sinal de surdo:



Figura 18 – Sinal de “SURDO” em *Sign Writing*  
Fonte: *Autoria Própria*

Observe-se que há toda uma complexidade e que difere completamente da língua portuguesa, porém consegue captar as características paramétricas das línguas de sinais. Representa toda a parte visual-espacial que existe dentro da língua de sinais, e faria muito mais sentido para a criança surda ser também letrada nesse código e, na sequência, aprender a língua portuguesa escrita.

Pelos exemplos citados, percebe-se que a concepção de sujeito nas atividades não fica clara. Ainda que haja o conhecimento teórico de vertentes de

ensino de língua portuguesa para surdos, o que se vê na prática das atividades não condiz com a teoria. Todavia, pode-se inferir que há a preocupação em ter algo voltado para o sujeito surdo com o uso em sala de aula.

Em todas as atividades do livro, o único gênero que as crianças trabalham é o relato, mesmo sem ler nenhum exemplar desse gênero ou conversar sobre a sua organização, o que acarreta em não saber qual a estrutura desse gênero, tendo que produzir diretamente a escrita. Nem mesmo uma narrativa é apresentada para o aluno apreender o que é o narrador, o narrado todas essas imbricações das estruturas dos discursos ficam sem serem abordados. Não se tem proposições para reflexão sobre a organização e usos das gramáticas e da concepção de gênero, o que acaba por deixar o material distante das proposições correntes para o ensino de língua. Retomando as orientações curriculares do município de São Paulo para os alunos surdos, por exemplo, tem-se a defesa da construção do leitor, em que o professor deve “proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura e transformá-lo em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura[...]” (SÃO PAULO, 2008, p.20) e essa construção do leitor não é realizada por não haver textos/gêneros sendo lidos em sala de aula. O relato, ainda, enquanto gênero trabalhado, não é real: a voz que se tem é de terceira pessoa, como se pode perceber na Figura 12, enquanto o relato é sempre feito em primeira pessoa. Isso se passa sem explicação até mesmo para o professor, que poderia trabalhar com a questão do narrador existente na narrativa apresentada. Todas as atividades vão recorrer à apreensão de vocabulário com escrita em língua portuguesa após o trabalho com as mesmas palavras em língua de sinais. Não há, em nenhuma das atividades, a utilização de algum texto que circule socialmente: todas as modalidades escritas são produzidas pela própria criança. Isso acaba por limitar o conteúdo da leitura e possibilidade de ampliação de conhecimento linguístico de língua portuguesa pelos aprendizes. Até na atividade 5, que se denomina “Leitura e vocabulário”, em que se poderia pensar que haveria um trabalho com leitura de textos, a atividade se resume a montar jogos com palavras soltas, a fim de “ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.74), como o próprio objetivo da atividade demonstra.

A obra de Quadros e Schmiedt (2006), então, acaba por se aproximar da obra de Albres (2010) em vários pontos, principalmente na proposição de exercícios que não correspondem às diretrizes de educação e sequer correspondem às proposições feitas nos respectivos manuais do professor de cada livro. Não há a construção do leitor com textos que circulem socialmente em nenhuma das obras, e as escritas não possuem um contexto social e interação real para os alunos surdos poderem se comunicar em língua portuguesa. Os textos, quando trazidos nas duas obras, tratam-se em sua grande maioria de textos cartilhescos, montados exclusivamente para os materiais e sem significado para os leitores, servindo apenas de base para a apreensão de frases em língua portuguesa estruturalmente. A visão gramatical é ainda prescritiva e estruturalista nos exercícios, sem se considerar, nas duas obras, o sujeito perpassado pelo discurso, que usa os textos para imergir na linguagem e ser moldado por ela, além de poder moldá-la para atingir objetivos comunicativos e sociais, como Bakhtin (1997) define a linguagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutir sobre a educação inclusiva e bilíngue no segundo capítulo e sobre as concepções de língua, sujeito, gramática, texto e gênero no terceiro capítulo, a distribuição dos pontos a serem analisados foram elencados no capítulo de número quatro.

Percebeu-se que as contribuições dos estudos de ensino de língua em uma vertente sócio-histórica e cultural podem contribuir para a preparação dos professores de surdos e para confecção de materiais didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos que estejam inseridos em escolas bilíngues. Ter em mente quais as diferenças entre as gramáticas, as concepções de texto e as metodologias de ensino são de responsabilidade do professor, que pode refletir em toda a sua prática na sala de aula.

A pesquisa qualitativa permitiu, neste trabalho, a análise dos materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para surdos, “Português: Eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010) e “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Por meio das categorias elencadas para a análise, sendo elas a verificação da concepção de sujeito/aluno surdo, de linguagem, de gramática/texto e de bilinguismo, além do cruzamento entre a teoria adotada no manual didático do livro do professor e os textos e atividades do livro do aluno, a fim de enriquecer as reflexões e contribuições para os profissionais da educação de surdos.

A área de ensino de língua portuguesa para surdos ainda é algo a ser amplamente explorada na pesquisa brasileira, por serem os estudos a esse respeito ainda muito recentes. Data-se de 1990 as primeiras pesquisas linguísticas de descrição de Libras e de ensino específico para surdos. A falta de pesquisas mais propriamente para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira nessa área é outro agravante e que se tentou abordar neste trabalho nos capítulos 2, 3 e 5.

Pode-se perceber que não há diretrizes específicas para o ensino de língua portuguesa para surdos, nem mesmo de Libras na matriz curricular do alunado surdo brasileiro. Essa situação é comprovada com o Relatório do GT (2014), que ainda está em construção e à espera de aprovação do MEC para aplicação nas escolas de surdos.

Os materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa para surdos, por sua vez, são ainda mais escassos. Não há conhecimento de outras obras que se dediquem a isso além das abordadas neste trabalho. Até mesmo esses materiais que existem ainda estão em fase de construção. As discussões teóricas e de base para o ensino de língua materna, estrangeira, abordagem por gêneros textuais com a concepção de sujeito sócio-historicamente inserido em seu tempo e espaço com objetivos comunicativos para serem alcançados por meio da linguagem e outras questões teóricas não constam ainda nos livros didáticos como mostrado na análise aqui.

Como se observa pela análise realizada das obras “Português: eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010) e “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), questões como as discussões e reflexões sobre concepção de linguagem e bilinguismo estão distantes das obras voltadas para os alunos surdos, visto que, pelos materiais analisados, nem mesmo a noção de textos reais sendo propostos para leitura em sala de aula faz parte do encaminhamento de ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Não se tem certeza ainda, e até este trabalho não se propôs a responder, mas sim a problematizar, qual seria a melhor maneira de ensino para surdos. Será que se deveria partir do ensino e letramento em língua de sinais num primeiro momento e, posteriormente se trabalhar com a língua portuguesa como propõe Finau (2006) com o bilinguismo diglótico? Ou será que a maneira proposta por Fernandes (2004) e Quadros (2000) de as duas línguas, a de sinais e a portuguesa, sendo ensinadas conjuntamente desde o início da educação de surdos seria a melhor maneira?

O uso da escrita de língua de sinais (Sign Writing), por sua vez, ainda que apontado por Quadros e Schmiedt (2006) na parte do manual do professor, não é sequer utilizada nos próprios exercícios das autoras. Possivelmente, a utilização da grafia da língua de sinais como modo de representação escrita dessa língua produzida oralmente facilitaria, posteriormente, o ensino da língua portuguesa como sistema alfabético escrito, complexo e com todas as imbricações do discurso que estão na língua escrita. Essa aproximação entre as escritas de língua de sinais e da língua portuguesa não acontece nos materiais e é um vasto campo ainda a ser trabalhado nas produções de obras como as analisadas aqui.



## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva A. **Português... Eu quero ler e escrever (material didático para usuários de LIBRAS)**. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.
- ALBRES, Neiva de A. **Novos Sapatos em Velhos Pés: ensino-aprendizagem de português como segunda língua para pessoa surda**. São Paulo: s/d.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; DOUETTES, Brenno. **Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares**. In: FILIETAZ, Marta R. P.; ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. **Educação de Surdos em Debate**. UTFPR: 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996.
- CASTELO, André S. **Gênero textual virtual *bate-papo*: o funcionamento da língua e mediação**. São Paulo: Revista Verbum – PUCSP, 2013. n.5 p.71-80.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Mercado de Letras: 2011, Campinas.
- FERNANDES, Sueli. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba: UFPR, Tese de Doutorado, 2003.
- FERNANDES, Sueli. F. **Surdez e Linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba: UFPR, Dissertação de Mestrado, 1998.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista Educação Especial: 2009, Santa Maria. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago.
- FINAU, Rossana. **A Aquisição de Escrita por Pessoas Surdas em uma Proposta de Bilingüismo Diglössico**. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 6, 2006, Florianópolis, SC. MIOTO, Carlos et. al. (Orgs.). Anais. Celsul, p.1-10. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/02.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2014.
- GODOY, Arilda S. Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29. São Paulo, mai./jun., 1995. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso: 02 jun. 2014
- GOLAFSHANI, Nahid. Understanding reliability and validity in qualitative research. **The Qualitative Report**, v. 8, n. 4, p. 597-607, dec. 2003.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford Press, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2011.

McCASLIN, Mark L., SCOT, Karen W. **The Five-Question Method For Framing a Qualitative Research Study**. In: **The Qualitative Report**. Idaho, v. 8, n. 3, p. 447-461, set., 2003.

MOHR, Allan M. et ali. **Pensando a Inclusão**. UTFPR: 2012

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, Maria. C. C.; ROCCO, Giovanna. C. **Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo**. Letrônica: v.2, n.1, 2009.

PERINI, Mário A. **Princípios de uma linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2007.

QUADROS, Ronice. **Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais**. Textura: 2000, n.3, p.53-62.

QUADROS, Ronice. M.; SCHMIEDT, Magali. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RELATÓRIO DO GT. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. MEC, Brasil, 2014.

RICHARDS, Jack. C. & RODGERS, Theodore. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd edition, 2001.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Língua Portuguesa para Pessoa Surda**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua**. In: LODI, Ana C. B.; Harrison, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L de. **Letramento e minorias**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Campinas: Revista Brasileira de Educação, 2004. n.25, p.5-17

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação e Sociedade, 2002. vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez.


VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICE A

Figuras utilizadas durante o texto que constam na obra “Português: eu quero ler e escrever” (ALBRES, 2010), “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e outras fontes que foram devidamente citadas no corpo texto.

Figura 1

**Lição 1: Como vai?**



**Nota:**

Na escrita informal usa-se a forma contraída:

você: vc  
para: p/  
teclar: tc  
está: tâ  
estou: to  
com: c

Na escrita via meio eletrônico usa-se “emotions”:

:-) sorrir ou feliz  
:-( triste

Figura 2



The screenshot shows a chat window with the following text:

Ana diz:  
Oi, tudo bem? Como vai?

Diego diz:  
Eu estou bem. E você?

Ana diz:  
Bem, obrigada.

Diego diz:  
Você gosta de conversar?

Ana diz:  
Sim, eu gosto.

Diego diz:  
Eu estou conversando com você e com a Paula.

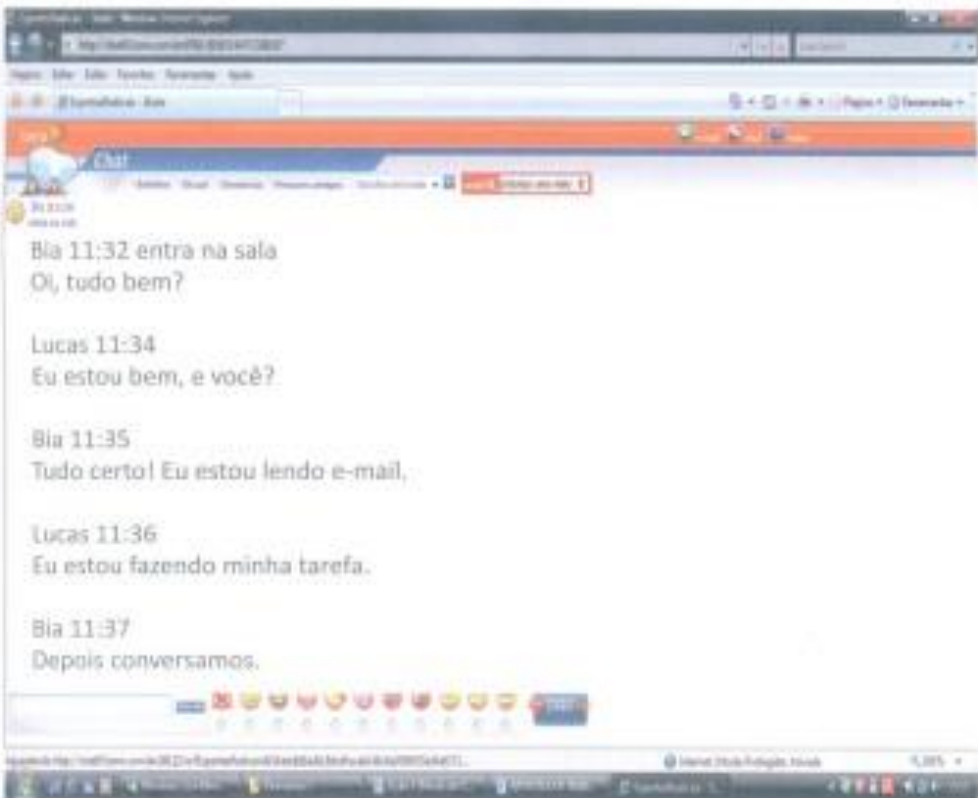
Ana diz:  
Então, amanhã vejo vocês. Tchau!

Below the chat window, there are two illustrations of a girl. The first illustration shows her with her hands near her face, looking thoughtful or listening. The second illustration shows her with her hands clasped in front of her, looking directly at the viewer.

**Bater-papo**

**conversar**

Figura 3



The screenshot shows a WhatsApp chat interface. The messages are as follows:

- Bia 11:32 entra na sala  
Oi, tudo bem?
- Lucas 11:34  
Eu estou bem, e você?
- Bia 11:35  
Tudo certo! Eu estou lendo e-mail.
- Lucas 11:36  
Eu estou fazendo minha tarefa.
- Bia 11:37  
Depois conversamos.

Below the chat, there is a green rounded rectangle containing two columns of text and illustrations:



<p><b>VERBO SER</b> Usado para apresentar características físicas, profissionais, algo permanente.</p> 	<p><b>VERBO ESTAR</b> Usado para dizer o que está sentindo, o que está fazendo nesse momento ou onde está (lugar), algo temporário.</p> 
--	--

Figura 4

21/03/2012 18:43:33 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha aee ferah vai pra quadra ??

21/03/2012 18:43:52 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira nem sei o futebol ta pegando lá os cara ta batendo pra krl

21/03/2012 18:44:00 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira mais to afim de joga =)

21/03/2012 18:45:53 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha opa oo entao voo espera meu pai chega ai eu te chamo pra ty avisa se voo ou nao firmeza

21/03/2012 18:45:55 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha ??

21/03/2012 18:48:41 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira firmeza

21/03/2012 18:49:18 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha fexo (f)

21/03/2012 19:19:35 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha brother pode ir pq euu nem voo minha mae chabuzoo aki veii

21/03/2012 19:19:39 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha fmz

21/03/2012 19:19:57 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira fexo

17/04/2012 18:43:24 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha JAE FERAH FMZ !!

17/04/2012 18:43:35 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira eae braço

17/04/2012 18:44:51 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha TUDO BEN BROTHER ?

17/04/2012 18:45:52 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira td sim e vc mano ?

17/04/2012 18:46:59 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha TOO LEGAL BROTHER SLIGA VOO VEE SE EU ARRUMO UM CONTRA PRA GT VIUU

17/04/2012 18:47:16 Matheus Uchiha Rodrigo Pereira fexo mano

17/04/2012 18:47:18 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha NO DOMINGO A TARDE

17/04/2012 18:47:32 Rodrigo Pereira Matheus Uchiha (f)



Figura 5

1. Pesquise  
"emotions"  
usados  
para conversar  
pela internet:

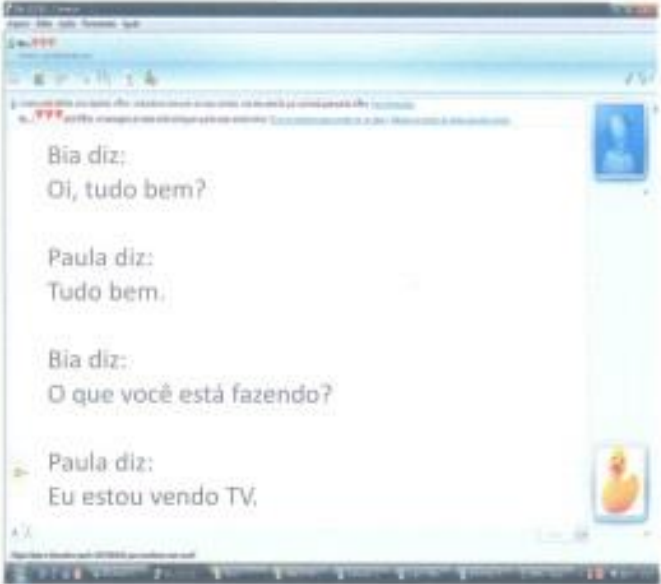
---

---

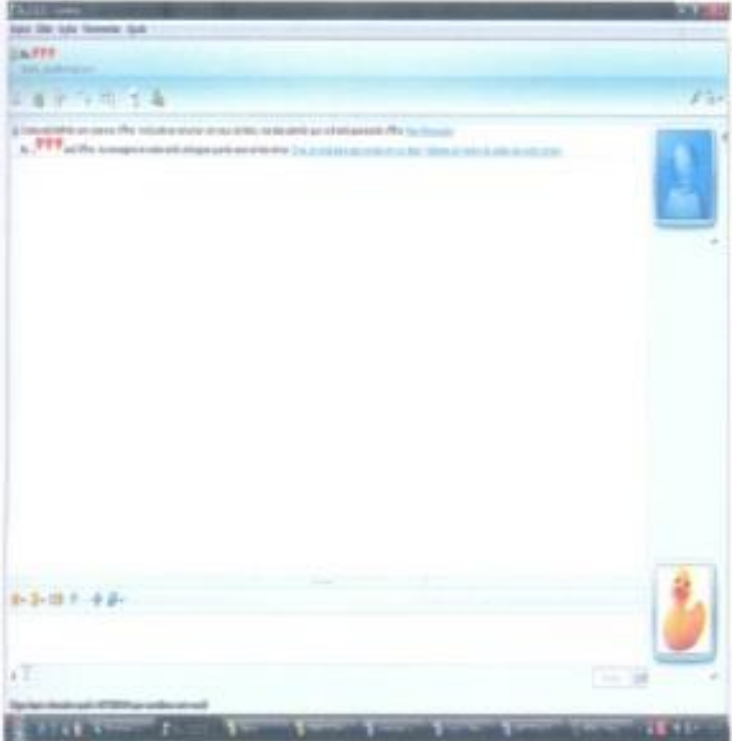
---

---

---



2. Escreva um diálogo entre você e um amigo:



3. Que tal  
brincar de  
internet?  
Reunam-se em  
grupos de quatro  
pessoas e  
imaginem que  
estão em uma  
sala de bate-  
papo. Peguem  
uma folha e  
comecem a  
escrever suas  
falas. A folha  
deve circular por  
todos, várias  
vezes. Não se  
esqueçam de  
usar a  
pontuação para  
dar maior  
clareza.

---



Figura 6

4. Complete o diálogo a seguir:

1: __ Oi, Beto, tudo _____? 2: __ Oi, Ana, tudo bem, e _____? 1: __ Tudo certo.	1: __ Bom dia, Luis. Esse é meu amigo. 2: __ Muito _____.	1: __ Até logo, já vou. 2: __ _____.
1: __ Tchau. Já _____. 2: __ Até _____.	1: __ Olá, _____ bom? 2: __ Muito _____.	1: __ Boa noite, como _____? 2: __ _____, obrigado.
1: __ Obrigada. 2: __ _____.	1: __ Boa noite! 2: __ _____.	1: __ _____! 2: __ Tudo certo.

SER e ESTAR são verbos inexistentes na Libras. Os sinais abaixo são adaptações para apresentação destes verbos nas frases em língua portuguesa.



	
<b>SER</b> <u>Eu sou</u> brasileiro. <u>Você é</u> estudante. <u>Ele é</u> magro. <u>Ela é</u> inteligente. <u>A gente é</u> alegre. <u>Nós somos</u> jogadores de vôlei. <u>Vocês são</u> meus amigos. <u>Eles são</u> irmãos. <u>Elas são</u> amigas. <u>A casa é</u> bonita.	<b>ESTAR</b> <u>Eu estou</u> alegre. <u>Você esta</u> feliz. <u>Ele está</u> contente. <u>Ela está</u> triste. <u>A gente esta</u> desanimado. <u>Nós estamos</u> super bem. <u>Vocês estão</u> ótimos. <u>Eles estão</u> bem. <u>Elas estão</u> apaixonadas. <u>A mesa está</u> quebrada.
"Tu" é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro.	

Figura 7

O verbo **ESTAR** foi apresentado para expressar sentimentos. Nas próximas lições vamos estudar suas outras funções.

5. Complete as frases a seguir usando os verbos **SER** e **ESTAR**:





a) Eu _____ Fabiana. (ser)	Ela _____ minha amiga. (ser)
b) Eu _____ com 13 anos. (estar)	Nós _____ jovens. (ser)
c) Eu _____ na 6ª série. (estar)	Eles _____ alegres. (estar)
d) Nós _____ de recuperação. (estar)	Eles _____ estudiosos. (ser)
e) Você _____ alto. (ser)	Vocês _____ espertos. (ser)

6. Ligue os pronomes pessoais aos sinais correspondentes:

	<b>EU</b>	
	<b>VOCÊ</b>	
	<b>ELE</b>	
	<b>ELA</b>	
	<b>A GENTE</b>	
	<b>NÓS</b>	
	<b>VOCÊS</b>	

Figura 8

7. Conjugue os verbos regulares terminados em AR no Presente do Indicativo.

<b>AMAR</b>	<b>GOSTAR</b>	<b>FALAR</b>	<b>COPIAR</b>
			
EU amo	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ ama	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE ama	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA ama	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS amamos	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS amam	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES amam	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS amam	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____





<b>PULAR</b>	<b>BRIGAR</b>	<b>JOGAR</b>	<b>ANDAR</b>
			
EU _____	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE _____	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA _____	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES _____	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____


Figura 9

8. O que você descobriu sobre a terminação dos verbos? Será que tem uma regra?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Paulo: \_\_\_ Qual o seu nome?

Carol: \_\_\_ Eu sou Carol.

Paulo: \_\_\_ Quantos anos você tem?

Carol: \_\_\_ Eu tenho 17 anos.

Paulo: \_\_\_ O que você quer?

Carol: \_\_\_ Eu estou procurando a escola de surdos.

Leia o diálogo ao lado e observe o uso do verbo ser.

EU

SOU

SURDO

ELE

É

ALTO

9. Preencha com o verbo ser e estar:

a) Eu _____ magro.	i) Eu _____ gorda.
b) Ele _____ alto.	j) Ele _____ legal.
c) Nós _____ alunos.	k) Nós _____ divertido.
d) Eles _____ organizado.	l) Eles _____ bagunçado.
e) Ela _____ bonito.	m) Ela _____ feia.
f) Elas _____ brancas.	n) Elas _____ negras.
g) Nós _____ triste.	o) Nós _____ magro.
h) Eu _____ estudioso.	

Figura 10

10. Leia a história abaixo:



- 1) Paulo tinha poucos amigos, porque?
  - a)  porque ele era muito chato.
  - b)  porque ele era dono de padaria.
  - c)  porque ele morava longe.
- 2) Como o Paulo era o apelido do Paulo?
  - a)  Tampico
  - b)  Taturana
  - c)  Fofinho
- 3) Qual é o nome do amigo do dono da Padaria?
  - a)  Paulo
  - b)  Pedro
  - c)  Felipe
- 4) O que o amigo de Paulo fala quando chega?
  - a)  Como vai?
  - b)  Boa tarde.
  - c)  Tudo bem?

#### VOCABULÁRIO

Alto / baixo

Gordo / magro

Alegre / triste

Velho / jovem=novo

Moreno / branco / negro

Feio / bonito

Tímido / extrovertido

Bagunçado / organizado

Surdo / ouvinte

Grande / pequeno

Calmo / nervoso



Figura 11

## Lição 4: Crescer... faz parte da vida

Nascer, crescer, aprender, amadurecer e envelhecer. Todas as pessoas passam por essas fases, a turma da Mônica também.



Fonte: Revista em quadrinhos Turma da Mônica Jovem.  
Autor – Maurício de Souza, 2009.

*Muita paquera, amizade e segredos.*

Figura 12

b) O registro pode ser em grupo, de duas formas:

- Exemplo 1: A cada semana as crianças escolhem a novidade de um dos colegas e formam o texto em conjunto.

Registro do Saco da Novidade:

Ana

Ana trouxe uma boneca de pano.

Ela ganhou esta boneca da vovó no domingo.

Foi a vovó quem a costurou.

Domingo à noite Ana colocou a boneca em sua cama e dormiu com ela.

Ana ainda não escolheu um nome para sua boneca nova.

Figura 13

- Exemplo 2: Monta-se um livro em conjunto, onde cada criança faz um desenho e uma frase que resuma a sua novidade. Então se juntam todas as folhas, cria-se uma capa e faz-se o livro do fim de semana.



Figura 14

### Sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa para surdos

c) O registro pode ser individual e de acordo com as possibilidades de cada criança.

- Exemplo 1: Em forma de desenho, onde ela também escreve uma frase sobre o mesmo.



*Domingo eu ganhei uma boneca de pano da vovó.*

- Exemplo 2: Em forma de história em seqüência, onde a criança desenha e as frases podem ser dadas ou não pelo professor.

Ana.		
Domingo eu fui à casa da vovó.	Vovó fez uma boneca.	Vovó me deu a boneca.



Figura 15

- Exemplo 3: Em forma de texto escrito por ela.

### **Minha Boneca de Pano**

Eu trouxe uma boneca de pano.  
 Domingo eu fui à casa da vovó e ela me deu a boneca.  
 Vovó costurou o corpo, o cabelo e a roupa.  
 Eu dormi com a boneca na minha cama.  
 Ela ainda não tem nome.

- d) Sugestões de trabalho a partir destes registros:

- Trabalhar com as frases completas:

### **Minha Boneca de Pano**

Eu trouxe uma boneca de pano.  
 Domingo eu fui à casa da vovó e ela me deu a boneca.  
 Vovó costurou o corpo, o cabelo e a roupa.  
 Eu dormi com a boneca na minha cama.  
 Ela ainda não tem nome.

- Fazer leitura e interpretação também em libras antes da escrita;
- Apresentar uma frase em libras para que seja identificada pelos alunos;
- Apresentar a frase em alfabeto manual para que a criança a apresente em libras;
- Apresentar um desenho para que a criança indique qual é a frase no texto;
- Ordenar frases: recortar todas elas, misturá-las e organizá-las novamente;
- Recortar todos os elementos das frases e brincar com eles formando novos textos;
- Fazer a leitura em libras e transcrevê-la exatamente como foi sinalizada, para depois comparar este texto com o texto escrito na língua portuguesa.

Figura 16

- Trabalhar com os personagens dos textos ou os sujeitos das frases:

**Relato: O BOM DO FERIADÃO.**

Gustavo foi ao parque aquático e ele brincou muito.

Felipe chamou a família para ver os cinco gatos que nasceram. Um gato morreu.

Gustavo emprestou a bicicleta do amigo e depois brincou de autorama.

Jean brincou de carrinho com seu amigo. Ele dormiu no edifício do amigo.

- Colocar o texto num cartaz;
- Identificar todos os personagens

signalizando-os;

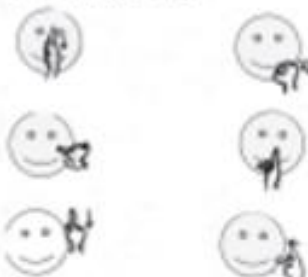
- Pintar no cartaz os personagens e lançar, em sinais, questões aos alunos como: Quem viu os gatos/ Quem tirou fotos? Quem brincou com amigos? ... Para alunos já alfabetizados escrever as perguntas para que respondam em sinais e por escrito também;

- Relacionar nome ao sinal:

- Confeccionar cartões com o sinal de cada colega e sorteá-los entre eles. Cada um terá que procurar no cartaz a frase correspondente à pessoa que pegou e sinalizá-la, depois terá que copiá-la e desenhá-la.


MEU NOME É:

MEUS AMIGOS SÃO:



MINHA POCF. É:



MAGALI LUANA ADILSON   
GUSTAVO JEAN FELIPE 



Jean brincou de carrinho com seu amigo.

Gustavo foi ao parque aquático e ele brincou muito

Figura 17

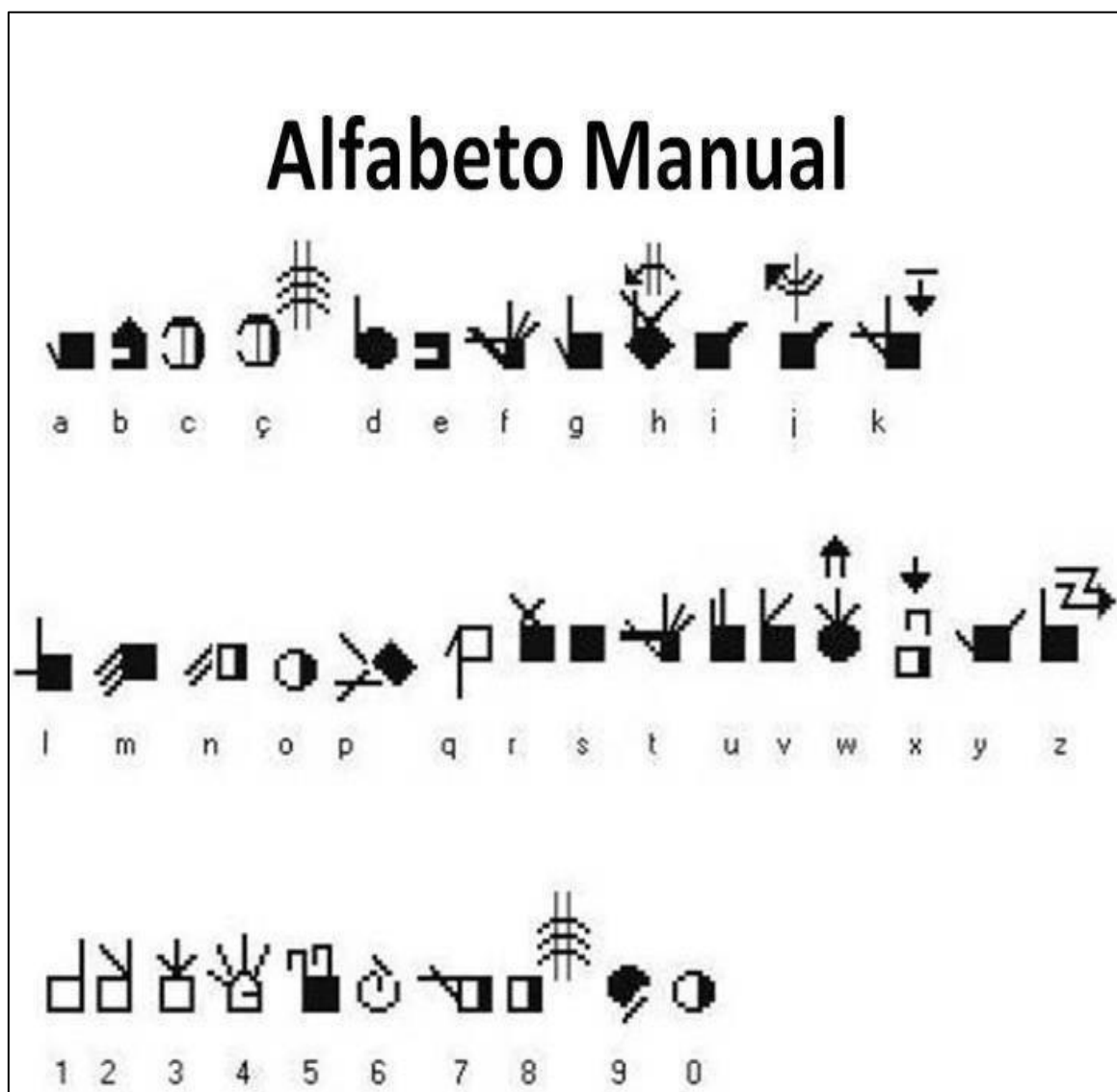


Figura 18

