



ALICE DE FÁTIMA VILELA

**ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA
ESTUDANTES SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS**

**LAVRAS-MG
2023**

ALICE DE FÁTIMA VILELA

**ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO
COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS USUÁRIOS DA
LIBRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, cultura e sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Prof^a. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

**LAVRAS–MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Vilela, Alice de Fátima.

Análise da Proposta Curricular do Ensino de Português Escrito
como Segunda Língua para Estudantes Surdos Usuários da Libras /
Alice de Fátima Vilela. - 2023.

98 p.; il.

Orientador(a): Raquel Márcia Fontes Martins.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Análise. 2. Proposta curricular. 3. Português escrito para
estudantes surdos usuários de Libras. I. Martins, Raquel Márcia
Fontes. II. Título.

ALICE DE FÁTIMA VILELA

**ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE PORTUGUÊS
ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS
USUÁRIOS DA LIBRAS**

**ANALYSIS OF THE CURRICULUM PROPOSAL FOR TEACHING WRITTEN
PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS USING
LIBRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, cultura e sociedade, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 18 de setembro de 2023
Dra. Raquel Márcia Fontes Martins UFLA
Dra. Márcia Fonseca de Amorim UFLA
Dra. Rosana Passos UFMG

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL MARCIA FONTES MARTINS
Data: 13/11/2023 16:42:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

A Deus pelas oportunidades!
Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade dessa nova caminhada e pela conquista de todas as batalhas.

Aos meus pais (*in memoriam*) e demais familiares pelo carinho, paciência e apoio.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente aos professores da pós-graduação, pela oportunidade e incentivo.

À professora Dra. Raquel Márcia Fontes Martins pela orientação, paciência, disposição e por incentivar nesta nova jornada.

A todos os colegas e amigos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Gratidão!

“Uma sociedade em que a comunicação do surdo não é compreendida é uma sociedade da qual ele é excluído!” (A autora)

RESUMO

A aquisição da escrita da língua portuguesa por alunos surdos é um tema muito debatido e desafiador para os profissionais da área da educação, no que diz respeito ao processo de alfabetização. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), as metodologias utilizadas não favorecem a aprendizagem dessas crianças por estarem voltadas para o ambiente dos ouvintes, no qual é utilizada a metodologia oral-auditiva em vez da metodologia visuoespacial predominante na comunicação do sujeito surdo. Com foco nessa problemática da alfabetização de alunos surdos usuários da Libras, a presente pesquisa visa analisar a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* para estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. Esse documento foi publicado no ano de 2021 pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), com apoio da Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) e pelo Ministério da Educação (MEC), e trata da educação bilíngue de surdos com o objetivo de propor um currículo para o ensino do português escrito como segunda língua para o atendimento desse público. Esta pesquisa adota uma metodologia de estudos de cunho qualitativo que propõe uma análise sobre a referida proposta de ensino do português escrito como segunda língua para a alfabetização e a educação de surdos. O referencial teórico adotado baseia-se, principalmente, em Quadros (1997), Goldfeld (2002), Quadros e Schmiedt (2006) e Góes (2012). A análise indica que é primordial a aquisição da primeira língua pela criança surda, uma vez que essa é a base para a aquisição da segunda. Além disso, destaca-se a importância da interação da criança surda com livros infantis com imagens, a escrita em língua portuguesa, a contação de histórias e a datilologia em Libras, a produção de livros didáticos para surdos, bem como a necessidade de professores proficientes em Libras que possam atender as necessidades do aluno surdo usuário da Libras.

Palavras-chave: Análise. Proposta curricular. Português escrito para estudantes surdos usuários de Libras.

ABSTRACT

The acquisition of written Portuguese language by deaf students is a much debated and challenging topic for professionals in the field of education, concerning the literacy process. According to Quadros and Schmiedt (2006), the methodologies used do not favor the learning of these children because they are focused on the listeners environment, in which the oral-auditory methodology is used instead of the visuospatial methodology predominant in the communication of the deaf subject. Focusing on this issue of literacy for deaf students users of Libras, this research aims to analyze the *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* (Curriculum Proposal for Teaching Written Portuguese as a Second Language) for students in the first year of elementary school. This document was published in 2021 by Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), with the support of Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) and Ministério da Educação (MEC), and deals with bilingual education for the deaf with the aim of proposing a curriculum for teaching written Portuguese as a second language to serve this public. This research adopts a qualitative study methodology that proposes an analysis of the aforementioned teaching proposal of written Portuguese as a second language for literacy and education for the deaf. The theoretical framework adopted is based mainly on Quadros (1997), Goldfeld (2002), Quadros and Schmiedt (2006) and Góes (2012). The analysis indicates that the acquisition of the first language by the deaf child is essential, since this is the basis for the acquisition of the second one. In addition, it highlights the importance of the deaf child's interaction with children's books with pictures, Portuguese writing, storytelling and fingerspelling in Libras, the production of textbooks for the deaf, as well as the need for teachers who are proficient in Libras that can meet the needs of the deaf student user of Libras.

Keywords: Analysis. Curriculum proposal. Written Portuguese for deaf students users of Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pontos de Articulação (PA) ou Locação da mão (L)	22
Figura 2 - Orientação (O)	22
Figura 3 - Movimento.....	23
Figura 4 - Configuração da mão (CM)	23
Figura 5 - Expressão facial ou corporal.....	24
Figura 6 - Sinal de igreja	27
Figura 7 - Sinal de escola	27
Figura 8 - A grafia do alfabeto em Libras	29
Figura 9 - Grafia em Libras da palavra chocolate	30
Figura 10 - Sinal de chocolate	30
Figura 11 - Libras como meio de interação e comunicação	61
Figura 12 - Comunicação por meio da Libras	61
Figura 13 - Apresenta a escola como eixo fundamental para a aquisição linguística do surdo.	64
Figura 14 - Apresenta a diversidade de textos tanto da cultura surda quanto da ouvinte na Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua	69
Figura 15 - Apresenta a consciência visual e da sonoridade	70
Figura 16 - O uso de ferramentas digitais na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua.....	71
Figura 17 - Possibilidades de uso de ferramentas digitais na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua	71
Figura 18 - Oferta de diversos gêneros textuais	73
Figura 19 - As competências, habilidades e conhecimentos presentes na Proposta.....	75

LISTA DE SIGLAS

ASL	American Sign Language
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EJA	Educação de Jovens e adultos
GU	Gramática Universal
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LSF	Langue des Signes Française
MEC	Ministério da Educação
PSLS	Proposta do Português como Segunda Língua para surdos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QREPS	Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Semesp	Secretaria de Modalidades Especiais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.....	16
2.1	Como surgiu a Libras.....	16
2.2	A aquisição da Libras.....	17
2.3	Aspectos linguísticos da Libras	21
3	AS LEIS.....	31
4	O SISTEMA EDUCACIONAL DOS SURDOS BRASILEIROS.....	34
4.1	Alfabetização da língua portuguesa para surdos	36
4.2	Letramentos na alfabetização de alunos surdos	41
4.3	Aquisição da escrita do português pelo surdo como segunda língua.....	43
5	METODOLOGIA.....	47
6	ANÁLISE DO MATERIAL	49
6.1	Etapa 1.....	49
6.2	Etapa 2.....	53
6.3	Etapa 3: Resultados da pesquisa	60
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	84
	ANEXO A - Quadro de Referência para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos-QREPS.....	87
	ANEXO B - Práticas de linguagem no ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes... 88	88

1 INTRODUÇÃO

Começo este texto com um pequeno relato pessoal sobre o meu interesse pela Língua Brasileira de Sinais, a Libras, e também sobre o que me motivou a realizar esta pesquisa. Meu interesse pela Libras começou a despertar quando eu assistia ao jornal da TV Cultura, no qual aparecia a tradução das reportagens em Libras. Eu já ficava encantada com o intérprete e dizia que um dia aprenderia aquela língua. O primeiro contato efetivo com a Libras foi apenas na graduação, quando frequentei a disciplina sobre aquisição de línguas, em que havia um conteúdo sobre a aquisição dos surdos. Posteriormente, eu tive na graduação a disciplina de Libras, na qual me identifiquei e desejei realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso em aquisição da Libras por crianças surdas com pais ouvintes. Também sempre procurei fazer cursos na área (Cursos de Libras, Oficina para intérprete e Capacitação em alfabetização, letramentos e português como L2 para surdos). Quando houve a oportunidade do mestrado em Letras, logo pensei na educação dos surdos, e foi dessa forma que surgiu a presente pesquisa em aquisição da escrita da segunda língua por crianças surdas usuárias da Libras.

Tendo em vista o processo de aquisição de uma língua, sabe-se que a fase de alfabetização é muito importante para o indivíduo, sendo que a leitura e a escrita ganham sentidos a partir de então. Entretanto, sabe-se também que dentro de um mesmo ambiente alfabetizador existem várias crianças que apresentam necessidades específicas de aprendizagem. Dentre elas estão os alunos surdos que necessitam de uma metodologia específica dada por meio do aprendizado pelo sistema visuoespacial, ou seja, voltada para a comunicação em Libras, que é a forma pela qual o que está sendo ensinado ganha sentido para o sujeito surdo (Quadros, 1997; Quadros; Schmiedt, 2006).

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a educação de alunos surdos tem que acontecer dentro de um sistema bilíngue. A partir disso, o ambiente escolar deve estar preparado linguisticamente para que a criança surda tenha acesso à comunicação, à informação e à aprendizagem educacional por meio da Libras e da língua portuguesa como segunda língua. Como afirmam as autoras Quadros e Schmiedt (2006):

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 bilíngue da criança surda (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Portanto, nesse caso, a segunda língua, também grafada como L2, é o segundo idioma que é aprendido pela criança surda após a aquisição de sua primeira língua. No caso

específico do surdo brasileiro, sua primeira língua deve ser a Libras, enquanto a segunda deve ser a língua portuguesa escrita. Essas mesmas autoras reafirmam que:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 17).

Nesse sentido, com o intuito de trabalhar uma metodologia que possa favorecer o aluno surdo usuário da Libras dentro de uma proposta bilíngue em que a Libras aja como forma de instrução e o português escrito como segunda língua, o objetivo deste trabalho é analisar o material da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* para estudantes do primeiro ano do ensino fundamental que foi elaborada pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) em conjunto com a Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) e o Ministério da Educação (MEC), visando à aquisição da escrita da língua portuguesa por crianças surdas usuárias da Libras.

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* dedica-se a uma minuta com orientação de leitura, propostas de atividades de leitura, estratégias de conteúdos escritos, textos, leituras e, principalmente, a aplicação de uma metodologia altamente visual para os estudantes surdos, ou seja, a partir de uma proposta de aprendizagem voltada para um sistema totalmente visuoespacial para aqueles matriculados na educação bilíngue para surdos. A proposta é destinada para todas as etapas da educação básica e o ensino superior e tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante disso, em face à realidade dos alunos surdos quando chegam ao ambiente escolar, e já pensando em uma forma de facilitar a aquisição da escrita do português na fase escolar, é extremamente importante que a criança surda aprenda a sua primeira língua, isto é, a Libras, para que não sofra um atraso na aquisição da língua, pois além de prejudicar todo o seu processo linguístico, cognitivo, social e intelectual ainda pode acarretar danos ao processo de desenvolvimento escolar, principalmente na aquisição da segunda língua pela forma escrita.

A proposta também reafirma a importância de que as crianças tenham acesso às histórias infantis por meio de imagens e textos, histórias contadas em Libras, exposição das imagens, desenhos, datilologia em Libras e à escrita da imagem em português para que desde

pequenas consigam criar uma interação com a escrita da língua portuguesa, facilitando o processo da aquisição.

Outro fator que ressaltamos, e que é de extrema relevância na educação do surdo, é a capacitação dos professores em Língua Brasileira de Sinais. A proficiência em Libras vai facilitar o aprendizado do surdo usuário da Libras de forma a permitir que esse estudante possa compreender o conteúdo dado em sala de aula, além de possibilitar que o profissional possa entender e comunicar com o discente por um mesmo tipo de comunicação.

Nesse mesmo contexto, também frisamos a importância do sistema escolar estar apto a receber a criança surda usuária da Libras, pois a metodologia de ensino e aprendizagem tem que estar acessível a esses estudantes de forma a propiciar conhecimento e não criar barreiras. É de grande importância que o livro didático seja ajustado e adaptado para a compreensão do surdo usuário da Libras, fazendo com que se crie uma interação entre os estudantes surdos e ouvintes sobre o conteúdo trabalhado. Dessa forma, o surdo não se sentirá excluído no ambiente escolar.

Para a realização desta pesquisa, o principal referencial teórico adotado percorre por Quadros (1997); Goldfeld (2002); Quadros e Schmiedt (2006) e Góes (2012), que são autores que dão suporte às questões desafiadoras para o processo de aprendizagem dos surdos. Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com a proposta de descrever, analisar, explicar e refletir sobre as metodologias de ensino para a aquisição do português escrito pelos surdos usuários da Libras. O material abordado como suporte é a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*. A análise desse material evidencia a importância desta pesquisa para a educação dos surdos usuários da Libras de tal forma que orienta e traz luz aos educadores a partir de um material próprio para os estudantes surdos usuário de Libras, libertando-os dos obstáculos educacionais e dando-lhes suporte a suas necessidades de aprendizagem.

Optamos por analisar o material em fases que estão divididas em três etapas: na primeira, passamos as informações e orientações sobre o material; na segunda etapa, abordamos as atividades e a proposta empregada no Caderno II, em que se encontra a grade curricular da turma do primeiro ano que é fase de alfabetização; na última etapa, direcionamos aos resultados da pesquisa, aos seus benefícios, realizamos uma reflexão sobre os estudos de Góes (2012) apresentados em seu livro, e finalizamos discutindo sobre a importância da metodologia de ensino voltado para a criança surda.

Dentro desse contexto, a pesquisa está estruturada em sete capítulos, iniciadas pela introdução; posteriormente, a segunda seção ergue uma elucidação do que é a Libras, como

surgiu, como ocorre a aquisição dessa língua e quais são os seus aspectos linguísticos; na terceira, abordamos as leis que regem essa a utilização dessa língua no Brasil; na quarta seção, descrevemos o sistema educacional dos surdos brasileiros, no qual discutimos sobre a alfabetização da língua portuguesa para surdos, letramentos na alfabetização de alunos surdos e a aquisição da escrita do português como segunda língua; abordamos, na quinta seção, a metodologia empregada nesta pesquisa; seguindo para a sexta seção, realizamos a análise do material e as etapas usadas para dividir a pesquisa; e finalizamos, na sétima seção, com algumas considerações finais.

2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A Libras é a forma de comunicação usada pelos surdos brasileiros, mas cada país tem a sua própria língua de sinais, de forma que não é uma língua universal. A Libras não é mímica, nem pantomimas, não é fundada com base na escrita alfabética e não é o português sinalizado, pois segue uma estrutura gramatical única, com todas as regras e as normas gramaticais que são necessárias para a comunicação do surdo, como a sintaxe, a morfologia, a semântica e a fonética. Existe também a variação linguística, ou seja, cada região possui formas diferentes de sinalizar um mesmo sinal, assim como existe na língua falada. Nesse sentido, Gesser (2009, p. 21) diz que “A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural”. Nessa mesma direção, Willian Stokoe, um linguista americano que no ano de 1960 realizou os primeiros estudos sobre a língua de sinais americana (American Sign Language - ASL), concluiu que essa é uma língua natural, com um sistema linguístico e uma estrutura gramatical exclusiva da língua sinalizada. Além das descobertas sobre as línguas de sinais por Stokoe, a próxima seção explica o surgimento da Língua Brasileira de Sinais.

2.1 Como surgiu a Libras

No Brasil, os surdos já usavam a comunicação sinalizada, construindo uma relação comunicativa com suas famílias e demais em seus entornos. Durante o Segundo Império (1840-1889), Dom Pedro II, a pedido da família, trouxe para o Brasil um professor francês surdo chamado Ernest Huet, que se comunicava pela língua de sinais francesa (Langue des Signes Française - LSF). Por intermédio desse professor surdo, a Língua Brasileira de Sinais foi sendo mais elaborada com base na língua francesa de sinais e associada às combinações dos sinais já usados pelos surdos brasileiros.

Com o intuito de disseminar essa nova língua entre os surdos do Brasil e formar uma comunicação única para eles, em 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o instituto para surdos, que hoje é denominado INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos. O instituto oferecia cursos de Libras para pessoas que tinham o interesse em aprender e ensinar outros professores e surdos a comunicação em Libras, de forma que fosse espalhada em território nacional.

A partir desse momento, a Libras começou a ganhar espaço e a chegar em algumas famílias que tinham parentes surdos. Entretanto, isso ocorreu a passos lentos, em razão por

residirem em lugares distantes, pela dificuldade de veicular a transmissão da língua e por conta da dificuldade de locomoção dos professores para chegar aos surdos. Em consequência dessas barreiras, nem todas as famílias tinham acesso à língua. Isso é algo sentido até os dias atuais. Como foi relatado por Vilela e Martins (2019), uma família que teve dois filhos surdos, sendo que o primeiro filho nasceu em 1982, mais de um século depois do surgimento da Libras e da fundação do INES, essa família não teve nenhuma oportunidade para que seus filhos aprendessem a Libras e, em consequência da necessidade de interação entre os pais e seus filhos, foi criada uma comunicação caseira¹ ou língua emergente². Em relação a essa condição, Le Guen, Safar e Coppola (2020), citados por Araújo, Oliveira e Rodrigues (2022), vão dizer que essas línguas são:

[...] (1) línguas com uma duração relativamente curta de existência (geralmente não mais que 2 ou 3 gerações, isto é, ligada com a presença de sinalizantes surdos). (2) Elas têm um número relativamente (inicial) pequeno de usuários primários, tão pequeno como o caso de um único sinalizante no caso de sistemas de sinais caseiros. (3) Elas não são línguas institucionalizadas, isto é, nenhuma instituição externa decide sobre a evolução da língua. (4) Devido a seu estatuto de emergentes, essas línguas de sinais exibem um alto grau de mudanças que não são observadas em línguas “consolidadas” que tenham existido por centenas de anos e utilizadas por uma comunidade extensa. (5) Em muitos casos, especialmente para as “línguas de sinais compartilhadas” (Nyst, 2012), o número de sinalizantes ouvintes é maior que o de sinalizantes surdos, indicando que as práticas gestuais que foram/são usadas anteriormente ainda sejam visíveis para a língua de sinais (Le Guen; Safar; Coppola, 2020 apud Araújo; Oliveira; Rodrigues, 2022, p.724).

Nesse caso, essa forma de comunicação surgiu em decorrência da necessidade de interação entre pais e filhos, e a sua utilização ocorreu em torno da existência desses sujeitos que buscaram uma maneira para que eles fossem compreendidos entre seus familiares. Ao olharmos para esse contexto, percebemos o quanto é primordial a aquisição da língua de sinais pela criança surda e seus familiares, conforme veremos a seguir.

2.2 A aquisição da Libras

¹ Comunicação caseira é uma forma de comunicação encontrada pelos surdos e seus familiares que não tiveram a oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais.

² As línguas de sinais emergentes, ou LSEs, surgem em contextos nos quais a pessoa surda não teve a oportunidade de aprender uma Língua de Sinais.

Para iniciarmos este tópico, levantamos alguns pontos que são pertinentes para reflexão sobre a aquisição da Libras: levando-se em consideração a criança surda com atraso no processo da aquisição linguística, será que ela terá o mesmo desenvolvimento cognitivo, social e emocional de uma outra criança que adquiriu a língua no tempo exato? Considerando que ela está inserida em um ambiente em que os pais não sabem se comunicar pela língua de sinais, bem como a criança não ouve o som das vozes dos pais, como imagina-se que seria o desenvolvimento dessa criança influenciado pela dificuldade comunicativa?

Sabe-se que a aquisição linguística se inicia já nos primeiros meses após o nascimento, na convivência com os pais e familiares. Porém, no caso de uma criança surda que nasceu em um ambiente ouvinte, caso os pais não procurem a aquisição da língua de sinais a tempo, infelizmente é grande a possibilidade que essa criança tenha um atraso na aquisição linguística.

Para Quadros (1997), a não aquisição de uma língua em tempo hábil, ou seja, durante o período natural da aquisição, traz danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial. Ainda diz que as crianças surdas necessitam de acesso à língua de sinais como primeira língua para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o pensamento.

Nessa mesma linha de pensamento, sobre a importância da aquisição da L1³ por crianças surdas, Quadros e Karnopp (2004, p. 9) dizem que “é inegável à criança o direito de acesso à língua de sinais como meio e fim da sua interação linguística, social e cultural”. Gesser (2009) frisa a importância do direito linguístico da criança surda à aquisição da língua, tendo os pais ouvintes, pois reforça que essa família tem que ser colocada o quando antes em contato com a língua de sinais para que ambas as partes possam se compreender mutuamente pela língua de sinais. Por isso, é importante que a família se adapte à nova realidade para que não aconteça um atraso na aquisição linguística da criança. Gesser (2009, p. 76) ainda diz que “Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua”. Dentro desse mesmo contexto, as autoras Vilela e Martins (2019) ressaltam que muitas crianças surdas só vão ter contato com Libras após ter contato, primeiramente, com a língua portuguesa quando estão em fase escolar, o que compromete o desenvolvimento linguístico e educacional dessa criança por estar em um ambiente que não compartilha do mesmo tipo de comunicação.

³A língua 1 para a criança surda é a Libras, Língua Brasileira de Sinais, considerada como sua primeira língua.

Outro fato importante e pertinente para reflexão é que, se a língua é a responsável por estruturar e organizar o pensamento, então como acontece a organização do pensamento de uma criança que não teve a aquisição da língua no tempo correto? Para refletirmos sobre a aquisição tardia da língua por crianças surdas, mencionaremos um processo que as crianças realizam, conforme citado pela autora Goldfeld (2002) em seu livro *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*.

As Crianças com idades entre 2 e 6 anos, ao brincar, costumam falar consigo mesmas, ou seja, sozinhas, como se estivessem conversando com alguém, e essa conversa solitária é uma forma oral de organização do pensamento ou das ações na brincadeira. Em relação à criança surda que não teve a oportunidade de aprender a Libras, será que esse fato acontece para ajudá-las na organização do pensamento? Isso seria importante para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, uma vez que a língua tem importante papel na percepção e no desenvolvimento da criança. Essa fala solitária é denominada egocêntrica, pois nessa fase inicia-se o processo comunicativo da linguagem da criança, em que ela sente a necessidade de contextualizar os seus pensamentos. Nesse caso, a língua começa a orientar o pensamento da criança. Portanto, de acordo com o desenvolvimento linguístico, a fala passa a ocupar o lugar do pensamento na ação da atividade, depois passa a ser uma ação de planejamento interno, sem a necessidade de exteriorização e, por fim, a criança começa a interiorizar a fala na organização das ações, como destaca Goldfeld (2002):

A aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar o pensamento pela fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar por meio da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento linguístico (Goldfeld, 2002, p. 60).

Ao tomarmos conhecimento desse fato apresentado pela autora, percebemos que quando a criança é surda, e não houve contato com a língua de sinais, ela sofre com o atraso da aquisição da língua. Isso é algo que além de prejudicar todo o seu processo linguístico, cognitivo, social e intelectual, ainda pode acarretar danos ao processo de desenvolvimento escolar, principalmente na aquisição da segunda língua, o português escrito. Muitas crianças surdas têm o primeiro contato com o que deveria ser sua primeira língua apenas quando estão na fase escolar, em um ambiente que, normalmente, está consagrado aos alunos ouvintes tanto no trabalho com a fala e a escrita quanto na interação social. Nesse sentido, as autoras Dizeu e Caporali (2005) defendem que:

[...] a concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio (Dizeu; Caporali, 2005, p. 592).

Em vista disso, podemos dizer que a ausência do contato com a língua sinalizada não atrapalha apenas o desenvolvimento linguístico da criança, mas vai trazer prejuízos por toda a vida escolar, além da desigualdade perante à comunidade ouvinte e familiar, conforme destaca Figueiredo (2015):

A grande preocupação referente a falta de conhecimento da Libras foi destacada por algumas mães relatando que, por seus filhos não entenderem o que os outros falam, a maior dificuldade encontrada por eles é a discriminação, tanto na escola como em outros lugares. Alguns deixam de participar até mesmo de algumas atividades familiares devido à falta de entendimento entre os mesmos (Figueiredo, 2015, p. 42).

Nesse sentido, é indiscutível que a aquisição da língua é importante para o desenvolvimento do ser humano diante dos inúmeros danos que a falta dessa aquisição no tempo certo pode provocar. Faz-se necessário que a criança seja exposta, diariamente, ao contato da língua de sinais para que aconteça um bom desenvolvimento na aquisição, como destacado por Dizeu e Caporali (2005):

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588).

Dessa forma, a partir do momento em que os pais recebem o diagnóstico de surdez dos filhos, eles devem buscar o aprendizado da língua sinalizada, evitando dessa maneira que a criança não perca nenhuma fase do desenvolvimento linguístico. Para aprofundarmos melhor nos aspectos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais, a seção a seguir traz as principais características da Libras.

2.3 Aspectos linguísticos da Libras

A Língua Brasileira de Sinais, apresentada pela sigla Libras, é uma língua natural⁴ e com uma estrutura própria. Ela apresenta-se na modalidade do sistema visuoespacial em virtude das condições do sujeito surdo, ou seja, é produzida pela sinalização das mãos e das expressões corporais e faciais, além do visual. Essa língua segue uma estrutura gramatical própria, com regras morfológicas, sintáticas e semânticas, como destaca Gesser (2009):

A língua de sinais, como já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (Gesser, 2009, p. 27).

Portanto, em Libras a informação linguística é percebida pelos olhos e produzida pelas mãos, de forma que o sinal representa a palavra, e as frases são representadas por uma sequência de sinais combinados que formam a comunicação dessa língua e que seguem as regras gramaticais.

Dentro dessa produção manual existe o alfabeto, ou a datilologia em Libras, que é a representação manual do alfabeto em português, geralmente usado para soletrar o nome de uma pessoa, cidades ou de objetos que não sabemos o sinal.

Existem também em Libras os parâmetros que vão formar os sinais e consolidar a estrutura linguística dessa língua. Dentro dos parâmetros estão a Configuração de Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L), o Movimento (M), a Orientação (O) e as Expressões Faciais e Corporais (não-manuais), demonstrados a seguir.

Locação da mão (L) ou Pontos de Articulação (PA): É o local em que a mão toca no corpo para produzir o sinal. O sinal também pode ser realizado em um espaço neutro em frente ao corpo. Existe uma delimitação do espaço em que o sinal é produzido, que vai do alto da cabeça e se expande até o quadril, como na Figura 1.

⁴ Língua natural é uma característica específica da faculdade da linguagem dentro de um sistema abstrato de regras finitas. Para Trask (2018, p. 173) “Uma língua natural é qualquer língua concebível que possui todas as características universais das línguas humanas e que, portanto, poderia em princípio servir de língua materna.”

Figura 1 - Pontos de Articulação (PA) ou Locação da mão (L)



Fonte: Da autora (2023).

Orientação (O): É a direção que a mão ou a palma da mão segue para produzir um sinal, sendo para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para frente ou para trás, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Orientação (O)



Fonte: Da autora (2023).

Movimento (M): O movimento é representado pela movimentação da(s) mão(s), dos dedos, do punho e do braço dentro do espaço estabelecido, como o espaço neutro em frente ao corpo representado na Figura 3.

Figura 3 - Movimento



Legenda: O primeiro sinal traz a representação de família, o segundo, o sinal de brincar.

Fonte: Da autora (2023).

Configuração da Mão (CM): É a forma como a mão é configurada na hora de produzir um sinal, conforme a Figura 4. Dentre essas configurações estão os números, o alfabeto, os verbos e os substantivos.

Figura 4 - Configuração da mão (CM)



Legenda: Configuração da letra L, do número cinco e da letra B.

Fonte: Da autora (2023).

Expressão Facial (EF) ou Corporal (EC): São os movimentos da face, dos olhos, da cabeça e do tronco que integram a produção de um sinal. São elementos importantes para a comunicação e a gramática em Libras. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões não manuais são marcações de construção sintática que marcam as sentenças interrogativas,

orações relativas, topicalização e concordância. Já nos componentes lexicais, marcam as referências específica e pronominal, expressões de negação e advérbio (Quadros; Karnopp, 2004). Além disso, essas expressões representam as emoções, dão ênfase e consolidam as sentenças interrogativas e negativas, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Expressão facial ou corporal



Legenda: Sinais de brincar, de difícil e de fome.

Fonte: Da autora (2023).

Podemos perceber que os parâmetros necessitam de uma percepção de movimentos manuais e não manuais, que são as expressões faciais, as corporais e do espaço em frente ao corpo, para a articulação dos sinais, aspectos esses que são importantes e necessários dentro da linguística sinalizada. Mas existem outras características que também são essenciais na estruturação da gramática, conforme mencionamos a seguir:

Os Classificadores em Libras: São configurações de mãos, expressões faciais e corporais, além de alguns sinais que usamos para caracterizar ou dar forma a um objeto, um animal ou uma pessoa. Eles são importantes para a comunicação do surdo por criar situações de comunicação que ajudam o locutor a descrever situações para melhorar a compreensão do interlocutor. Também são essenciais para a estrutura da gramática em Libras, pois são marcadores de concordância, auxiliam os verbos e caracterizam o sujeito. Segundo Pizzio *et al.* (2009), existem vários tipos de classificadores, como o descritivo, que descreve um dado objeto, pessoa ou coisa; o específico, que caracteriza um animal ou pessoa; o funcional, que descreve uma situação, ação ou movimentação; a locação, que descreve um lugar ou local; o instrumental, que é a reprodução de um objeto ou ferramenta e qual a finalidade de uso; a pluralização, para indicar o plural ou a quantidade de objetos, pessoas ou coisas; e os elementos da natureza, que descrevem os fenômenos naturais como a chuva.

Iconicidade dos sinais em Libras: Os sinais são icônicos por apresentar uma relação de semelhança com o formato do objeto referente, ou seja, fazem alusão à imagem do objeto e ao significante, como por exemplo, casa, árvore e telefone.

Arbitrariedade dos sinais em Libras: Os sinais são arbitrários por não apresentar uma relação de semelhança com o formato do objeto referente, ou seja, sem nenhuma alusão à imagem do objeto, como por exemplo, lápis, cachorro e o número cinco.

Simultaneidade dos sinais em Libras: A simultaneidade acontece pela realização simultânea do uso de vários elementos linguísticos (sujeito, verbo e objeto), ou seja, usamos vários movimentos tanto da(s) mão(s) quanto da face para a produção do sinal.

Nesse contexto, Quadros e Karnopp (2004) comentam que existem sinais que são produzidos com apenas uma mão; sinais que são produzidos com o uso das duas mãos, em que ambas realizam os movimentos simultaneamente; e os sinais em que temos o uso da mão dominante e da mão de apoio para realizar a produção do sinal. Além disso, há a simetria em Libras pelo uso das duas mãos simultaneamente para realizar um sinal em que elas têm que estar na mesma configuração de mão (como o sinal brincar na Figura 6), essa regra segue alguns pontos dos parâmetros como CM, PA, M e expressão facial e corporal.

Linearidade e a Sequencialidade dos sinais em Libras: A linearidade e a sequencialidade de um sinal acontecem de forma direta. A produção do sinal tem que seguir uma sequência de movimentos e direções, sendo que essa produção acontece no espaço visual em que se articula. O tipo de movimento vai ser descrito por uma série de traços que ocorrem simultaneamente. Esses traços se organizam dando sequência à produção de vários sinais, ou seja, as línguas de sinais têm um conjunto de movimentos manuais e não manuais para a formação do sinal. Como exemplo de linearidade e sequencialidade, demonstramos o sinal de FAMÍLIA na primeira imagem da Figura 3. Esse sinal é realizado com o uso das duas mãos, e a Configuração de Mão (CM) está na forma da letra F; o Ponto de Articulação (PA) fica no espaço em frente ao peito com os braços dobrados e as mãos em datilologia de F de cada lado em frente ao corpo; no Movimento (M), as mãos se deslocam juntas na Orientação (O) formando um círculo seguindo para frente e completando o sinal no espaço neutro em frente ao peito. Podemos perceber que esse sinal inicia a sequência dos movimentos e a finalização,

o que é importante tanto para a gramática quanto para o entendimento comunicativo do sujeito surdo.

A fonologia em Libras: Nessa língua, a fonologia é representada, assim como no português, pelas unidades mínimas que formam os sinais. Honora e Frizanco (2009, p. 41) dizem que “Da mesma forma que temos nas línguas orais pontos de articulação dos fonemas, temos na língua de sinais pontos de articulação que são expressados por toques no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro”. Também de acordo com Quadros e Karnopp (2004), a fonologia da língua de sinais estuda as unidades mínimas dos sinais que não apresentam significados se realizados isolados. A representação desses fonemas segue a soma de alguns parâmetros em Libras, ou seja, é formada pela configuração de mão, movimento da mão e a locação da mão (CM+M+L+O) e a expressão facial/corporal. Ainda de acordo com as autoras, a fonética descreve as propriedades físicas, articulatórias, os movimentos da mão (CM, O, M e L), ou seja, configuração dos dedos, mão aberta ou fechada, ponto em que acontece o sinal, entre outros, e as expressões faciais e corporais.

Quanto aos traços distintivos nas línguas de sinais, Quadros e Karnopp (2004) dizem que:

A noção de traços distintivos nas línguas de sinais dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos básicos simultâneos, que formam uma CM, um M e uma L e que, por sua vez, entram na formação de itens lexicais (Quadros; Karnopp, 2004, p. 62).

A Morfologia em Libras: A Língua Brasileira de Sinais é constituída por unidades mínimas de significado que formam os sinais. Nesse caso, a morfologia estuda a estrutura interna dos sinais, referindo-se tanto aos processos derivacionais quanto flexionais para a formação dos sinais.

Formação de palavras em Libras: Em suma, a formação dos morfemas é realizada pela junção dos parâmetros para formar os sinais. Os sinais de igreja (sinal de casa + sinal de cruz) e de escola (sinal de casa + estudar) mostram um exemplo desse fenômeno, conforme apresentado na Figura 6 e na Figura 7.

Figura 6 - Sinal de igreja



Fonte: Da autora (2023).

Figura 7 - Sinal de escola



Fonte: Da autora (2023).

Portanto, tomando como base as figuras acima, podemos perceber quais sinais são formados/criados a partir das junções dos sinais na formação de palavras, conforme mencionam Quadros e Karnopp (2004):

Os sinais pertencem a categoria lexicais ou classes de palavras tais como nome, gênero, verbo, adjetivo, advérbio, etc. As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfema) são combinadas (Quadros; Karnopp, 2004, p. 87).

Por isso, podemos perceber que tanto em Libras quanto na língua portuguesa existe a morfologia que vai estudar a formação dos sinais.

A Sintaxe em Libras: O estudo da organização dos elementos na frase da Língua Brasileira de Sinais demonstra que essa língua segue uma ordem não muito definida para a construção frasal. Alguns estudiosos, como Gesser (2009), Quadros (1997) e Góes (2012), dizem que o objeto vem primeiro, seguindo a sequência OSV, ou seja, objeto, sujeito e verbo, também podem seguir a ordem SOV, isto é, sujeito, objeto e verbo, sendo que nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) a Libras tem a mesma ordem da língua portuguesa, o SVO (S sujeito, V verbo, O objeto):

A ordem básica na língua de sinais brasileira é SVO e que o OSV, SOV e VOS são ordenações derivadas de SVO. Assim, as mudanças de ordem resultam de operações sintáticas específicas associadas a algum tipo de

marca, por exemplo, a concordância e as marcas não manuais (Quadros; Karnopp, 2004, p. 155)

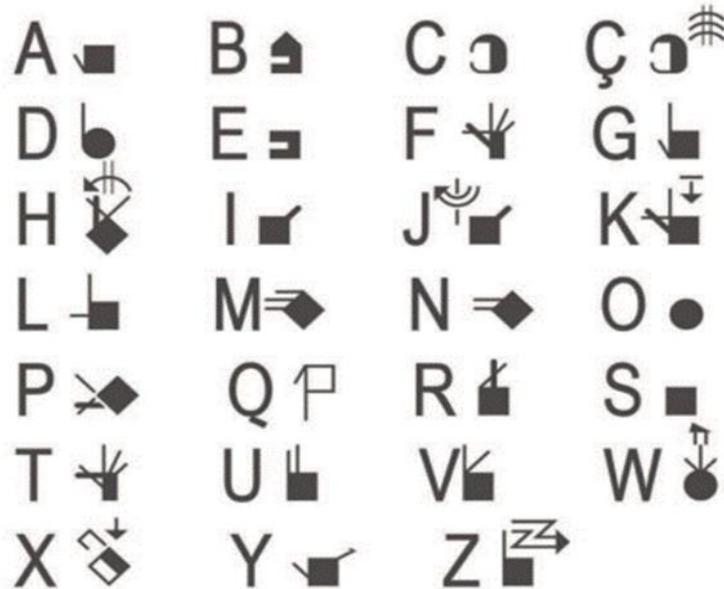
Portanto, na estrutura em Libras, existe a sintaxe que dispõe de elementos visuais e espaciais para produzir a ordem em uma frase, assim como as relações de concordância e de subordinação.

Outra parte primordial da sintaxe é a percepção dos parâmetros não manuais, ou seja, as expressões faciais e corporais na formação da frase em Libras, pois nesse contexto existe a direção do olhar, elevação da sobrancelha, balançar da cabeça para a construção de frase negativa, a apontação para indicar o referente, entre outras expressões como afirmativas, exclamativas e interrogativas.

A escrita em Libras - Língua Brasileira de Sinais: A escrita da língua de sinais surgiu por volta de 1974, quando uma bailarina registrou as primeiras escritas com base nos sinais da dança do balé. No Brasil, segundo Gesser (2009), a escrita aconteceu pela primeira vez em 1996, quando o professor Dr. Antônio Carlos da Rocha (PUCRS) começou a usar um programa de computador para registrar a Língua Brasileira de Sinais para os alunos. Os primeiros projetos com surdos realizando a escrita em Libras foram coordenados por Marianne Stumpf, que é professora de linguística da língua de sinais, com base em uma proposta pedagógica para o ensino da escrita de sinais e letramentos para as crianças surdas falantes da Libras. Nesse projeto, percebeu-se que os surdos usuários da Libras que eram expostos a SignWriting tinham muita facilidade para escrever. Segundo Freitas (2020), para que a alfabetização de surdos usuários da Libras aconteça pela escrita em Língua Brasileira de Sinais é necessário que a implementação da SignWriting seja definida oficialmente como escrita oficial da Libras.

Além desses fatos, a escrita da Língua Brasileira de Sinais não usa o sistema alfabético como usamos na língua portuguesa, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - A grafia do alfabeto em Libras



Fonte: SignWriting (2022).

Mesmo que a escrita em Libras seja diferente da alfabética, sabemos que essa escrita, bem como os sinais, respeita as regras gramaticais com base na sintaxe, morfologia e semântica, e que também faz a utilização dos parâmetros, como a Configuração de Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L), o Movimento (M), a Orientação (O) e as Expressões Faciais e Corporais (não-manuais), para o registro desse sistema de escrita. Segundo Quadros e Schmiedt (2006):

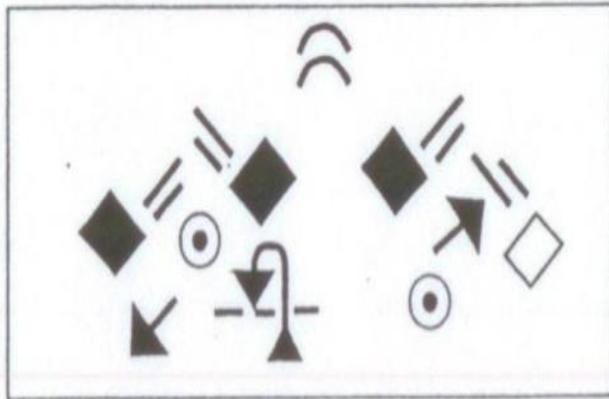
Existe a língua escrita da língua de sinais, um sistema não-alfabético que representa as unidades espaciais-visuais dessa língua. No entanto, ela não é difundida ainda. Caso o fosse, os surdos poderiam ser letrados na sua própria língua, o que favoreceria, provavelmente, a aquisição da escrita do português (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 33).

A grafia dessa língua é um sistema de escrita recente e complexo que ainda está sendo pesquisado para que os símbolos sejam mais compreensíveis para o surdo, como afirma Gesser (2009):

Um dos grandes desafios dos pesquisadores no processo de sistematização é tornar a grafia o mais concisa e clara possível. Há alguns sinais na libras que são muito complexos para registrar no sistema (é o caso de chocolate, por exemplo), mas da mesma forma que a escrita da nossa língua oral, a escrita em sinais tende a se modificar com o tempo (Gesser, 2009, p. 43).

Conforme consta na citação da autora Gesser (2009), a palavra chocolate é representada pela escrita em Libras de acordo com a Figura 9 e o seu sinal de acordo com a Figura 10.

Figura 9 - Grafia em Libras da palavra chocolate



Fonte: Stumpf (2003)

Figura 10 - Sinal de chocolate



Fonte: Da autora (2023).

Atualmente, mesmo que a escrita de sinais não seja tão executada pelos surdos brasileiros, e por ainda estar em fase de estudo e adequação, mostra-se que, futuramente, existe uma grande possibilidade do surdo ser alfabetizado na escrita em Libras, ou seja, em SignWriting, que é o meio pelo qual facilitará o aprendizado da criança surda, conforme consta no projeto coordenado por Marianne Stumpf e na pesquisa de Freitas (2020).

Depois de nos aprofundar na estrutura de Libras, na próxima seção trataremos sobre as leis que amparam os surdos.

3 AS LEIS

A educação de surdos no Brasil vem somando empenhos desde o ano de 1857, quando foi fundada a primeira escola de surdo no país. Independentemente de muitas metodologias que não deram certo, houve muitos esforços por partes dos surdos e de sua comunidade para fazer valer os seus direitos, visando serem tratados como cidadãos iguais a todos. Muitos desses direitos foram conquistados por intermédio de leis que amparam os surdos, e algumas dessas conquistas serão relatadas a seguir.

A Lei nº 9.394/1996: consta nos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre educação especial a garantia de que alunos portadores de necessidades especiais recebam métodos de ensino que atendam às particularidades de cada um. Além disso, as escolas têm que estar adequadas para receber esses estudantes, ou seja, os professores têm que estar capacitados para atender às necessidades individuais dos alunos.

Mesmo sendo uma lei geral, o surdo também está incluído, visto que a escola tem que estar integrada às necessidades da criança surda, isto é, promovendo um sistema educacional que assegure a sua forma linguística e que tenha como base a Libras no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei nº 10.436/2002: essa foi uma grande conquista para a comunidade surda, porque traz o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão do surdo. A lei ainda menciona que a Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico visuoespacial, com uma estrutura gramatical própria que permite ao surdo expressar seus pensamentos, suas ideias e fatos, além de proporcionar relações comunicativas com outras pessoas.

A lei também exige que lugares públicos estejam preparados linguisticamente para atender o surdo usuário da Libras, isto é, que lhe permita o direito ao atendimento à saúde, à educação e a outros órgãos em que o surdo necessite de acolhimento. Esses lugares têm que estar preparados para atendê-los em língua sinalizada.

Além do mais, essa lei apresenta uma obrigatoriedade para que todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia disponibilizem a Libras como uma disciplina obrigatória.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005: regulamenta a Lei nº 10.436/2002 para que os cursos de formação de docentes e fonoaudiólogos disponham em suas grades curriculares a

disciplina de Libras. O decreto também trata sobre a formação do tradutor e intérprete em Libras/língua portuguesa, e que suas formações poderão acontecer por meio de cursos promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas pelas secretarias de educação.

Lei nº 12.319/2010: trata sobre o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete em Libras. Por meio desse reconhecimento, o cidadão surdo usuário da Libras tem o direito a ter intérprete em sala de aula, em consultas médicas, em audiências públicas e em outros órgãos do governo para que garanta a interpretação das duas formas de comunicação para o surdo, ou seja, a tradução tanto em Libras quanto da língua portuguesa para que o ouvinte também possa compreender o surdo.

Entretanto, entendemos que não é apenas formular e aprovar leis que garantirá à criança surda o direito à língua e a um sistema escolar não excludente, temos que fazer valer os direitos e as leis. Diante disso, consideramos alguns fatos para que possamos refletir: será que os professores e os intérpretes têm cursos em Libras que os qualifiquem com eficiência? As famílias ouvintes que têm filhos surdos têm acesso à aprendizagem em Libras em tempo hábil antes do período de aquisição da língua da criança que nasce surda?

A Lei nº 13.146/2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência com base na convenção sobre seus direitos, que mesmo não sendo específica ao sujeito surdo, procura assegurar as condições ideais para as suas necessidades. A primeira especificidade da lei é sobre as barreiras da comunicação, de forma a não criar entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação, pois isso é o que normalmente acontece com a comunicação do surdo usuário da Libras dentro do espaço escolar. A lei também ressalta a importância de outras línguas, inclusive sobre o ensino da Libras, além de abordar a oferta da educação bilíngue em escolas regulares e inclusivas, sendo Libras como primeira língua e a língua portuguesa como L2 na modalidade escrita. Outro destaque está no artigo VI sobre pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, desenvolvimento de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva para dar suporte e facilitar a aprendizagem. Além disso, outra preocupação da lei é a importância da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras e de profissionais de apoio.

A Lei nº 14.191/2021: é uma lei que foi aprovada recentemente, em 3 de agosto de 2021, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Educação Especial, direcionada aos estudantes com necessidades especiais. Nesse caso, essa nova lei demanda sobre a educação bilíngue dos surdos, dando o direito de acesso à língua sinalizada desde o nascimento, passando pela educação infantil e se estendendo ao longo da vida, bem como garante que esse processo aconteça dentro de um ambiente educacional em que o sujeito surdo faça uso e saiba a língua sinalizada, e que a comunicação entre o aprendiz e o profissional de educação seja por uma língua diferente do português, ou seja, na educação bilíngue os surdos usuários da Libras vão aprender com base em Libras como primeira língua e o português escrito como a segunda língua (Brasil, 2021).

Em face de algumas inquietações sobre a realidade do ambiente escolar, principalmente em relação às pequenas cidades que não têm uma estrutura escolar com profissionais linguisticamente aptos a se comunicar em Libras, como seria possível o aprendizado de estudantes surdos usuários da Libras em uma escola regular pública? Mesmo sabendo da importância da qualificação dos profissionais da educação, principalmente em relação à comunicação dos educandos surdos usuários da Libras, é muito difícil para o professor comunicar-se em Libras, saber o Braille, além de dar conta de uma sala de aula em que estão inseridos de 30 a 40 educandos com diferentes necessidades de aprendizado. Por isso, um ensino de qualidade não depende apenas dos profissionais da educação, precisamos de um maior engajamento dos poderes públicos junto à experiência da comunidade surda, demais órgãos e familiares de surdos usuários da Libras para que aconteça um ensino e aprendizagem acessíveis aos estudantes surdos usuários da Libras.

Após refletirmos sobre as leis e o sistema educacional dos surdos, indagaremos, na seção 4, sobre como foi construído esse cenário até os dias atuais.

4 O SISTEMA EDUCACIONAL DOS SURDOS BRASILEIROS

No Brasil, quem deu os primeiros passos para que os surdos tivessem acesso ao sistema educacional foi o professor francês surdo chamado Ernest Huet, que veio para o país em 1855. A proposta desse professor era a disseminação da Libras em todo o território.

Em 1857, Huet implanta a primeira escola para surdos brasileiros, que na época foi inaugurada pelo nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, localizada no Rio de Janeiro. Em virtude do uso incorreto do termo “surdo-mudo”, que até então era direcionado aos surdos, o centro educacional passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Atualmente, o INES é o centro nacional de referência na área da surdez no Brasil. O instituto tem como proposta a inclusão dos alunos surdos, garantindo a acessibilidade educacional e comunicativa por um sistema de ensino bilíngue.

No decorrer do tempo, algumas abordagens de comunicação foram usadas pelos surdos. A primeira abordagem empregada foi por meio da metodologia do **oralismo**, que enfatiza a língua oral. Dentro do sistema oralista, os surdos teriam que passar por uma reabilitação auditiva e oral para que pudessem ser aceitos em sociedade, ou seja, a surdez era vista como uma doença que tinha que ser sanada. Segundo Goldfeld (2002), o oralismo consistia em fazer com que a criança recebesse os estímulos para o uso da fala por meio da linguagem oral, da leitura orofacial e da amplificação sonora.

Um acontecimento que fez com que o oralismo ganhasse força mundial foi o Congresso de Milão, em 1880. Nessa conferência internacional aprovaram por votação uma resolução que declarou que a educação oralista era a mais apropriada à educação dos surdos, em detrimento da língua sinalizada. Dessa forma, o uso da língua de sinais estava proibido no ambiente escolar.

Por meio dessa votação, percebemos uma imposição da comunidade ouvinte em relação ao sujeito surdo, que teve não só sua identidade silenciada, mas também sua ideologia, suas histórias e, principalmente, sua língua. Enfim, essa proibição trouxe o esmagamento das possibilidades de desenvolvimento do surdo, uma vez que esse sujeito se desenvolve e produz sua concepção de mundo por meio do sistema visuoespacial.

Após a conferência, todas as instituições de ensino tiveram que se adequar à metodologia oralista. Essa imposição durou quase um século de sofrimentos aos surdos, no entanto, após pesquisas mostrarem resultados insatisfatórios por esse método de ensino, foi permitido aos surdos o uso dos sinais, mas sem deixar de lado a oralização.

Essa nova metodologia empregada na educação de surdos foi denominada de bimodal ou **Comunicação Total**. Ela surge por volta de 1960 com a finalidade de melhorar a educação dos surdos por meio do uso simultâneo da fala e dos sinais. Segundo a autora Poker (2002, p. 7), a “Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com pessoas com surdez”. Essa metodologia, que prega a junção tanto dos recursos da oralização quanto da utilização dos sinais, não estava levando progressos ao aprendizado do surdo, porque não gerava à criança a oportunidade do desenvolvimento da capacidade natural da língua sinalizada. Dessa forma, a Comunicação bimodal não trouxe avanços à educação das pessoas com surdez e não foi o bastante para aprimorar o aprendizado delas. Então, em 1980 surge uma nova proposta de metodologia que propiciou a melhora e o respeito à identidade linguística do indivíduo surdo, o **bilinguismo**.

Essa metodologia proporciona ao surdo a utilização das duas formas linguísticas da comunidade a qual ele pertence: em um primeiro plano, a aquisição da língua de sinais como sendo sua primeira língua, possibilitando o desenvolvimento cognitivo pleno ao surdo; e, em um segundo plano, a língua portuguesa, no caso do surdo brasileiro, como segunda língua. Nessa perspectiva, a metodologia bilíngue reconhece a língua de sinais e apresenta ao surdo a importância de adquirir e utilizar sua própria língua antes de qualquer outra.

Nesse mesmo sentido, a autora Quadros (1997) diz que o bilinguismo opta por uma metodologia que propõe à criança surda o uso das duas línguas dentro do ambiente escolar: primeiro a criança adquire a língua de sinais como sua primeira língua, priorizando seu desenvolvimento cognitivo, e posteriormente a língua portuguesa.

Mesmo o bilinguismo priorizando a língua de sinais como um direito linguístico do surdo, essa metodologia se estende por dois vieses. O primeiro, ainda muito questionado por educadores, vai se dirigir à aquisição da L2, o português, quase de forma simultânea a L1, no caso do Brasil, a Libras. O segundo viés, mais aceito, oferece a aquisição da L2 só depois que a criança adquiriu a Libras. Nesse sentido, Poker (2002, p. 9) diz que “o bilinguismo prioriza respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança com surdez”.

É importante ressaltar que a segunda forma do bilinguismo se divide em duas propostas de ensino, por meio das quais o surdo tem a possibilidade de adquirir a L2 por duas formas diferentes. A proposta inicial é que a aquisição da língua portuguesa ocorra apenas pela forma de leitura e escrita. Seria dentro dessa metodologia que as escolas regulares e

bilíngues acolheriam os estudantes surdos. A outra proposta inclui, além da leitura e escrita, a oralização acompanhada por fonoaudiólogos e especialistas.

A partir dessas observações direcionadas às metodologias empregadas na educação dos surdos, surgem algumas inquietações: pode-se considerar que, nos dias atuais, o estudante surdo consegue aprender no mesmo nível dos estudantes ouvintes? De que forma as crianças que não tiveram a oportunidade de aprender a L1 vão adquirir a L2?

Essas são questões que serão trabalhadas como tema principal nesta pesquisa sobre a aquisição do português escrito por estudantes surdos usuários da Libras, mas antes vamos abordar a noção de alfabetização.

4.1 Alfabetização da língua portuguesa para surdos

A alfabetização é a fase escolar mais importante para o indivíduo, sendo que é nessa fase que a escrita e a leitura ganham sentidos. A autora Magda Soares (2014, *online*), no Glossário Ceale, define a alfabetização como sendo um “processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa grafemas e fonemas da fala”.

Entretanto, sabemos que dentro de um mesmo cenário alfabetizador existem várias crianças com necessidades distintas de aprendizagem. Dentre elas, estão os educandos surdos usuários da Libras que necessitam de um aprendizado voltado à Língua Brasileira de Sinais e por uma metodologia totalmente visual e gestual, ou seja, pelo sistema visuoespacial, que é a forma como a alfabetização ganha sentido.

Tendo em vista que a educação dos estudantes surdos é um assunto muito novo e que traz um grande impasse entre os educadores, há um conflito de pontos de vista diferentes que perpassam por dois polos. O primeiro polo é formado por educadores que defendem a escola regular, com os surdos inseridos em uma sala de aula inclusiva que, normalmente, tem uma metodologia voltada aos ouvintes. Para esses educadores, a convivência com outros discentes é importante para o desenvolvimento do surdo (Dizeu; Caporali, 2005; Poker, 2002). O segundo polo conta com o apoio da comunidade surda, pois acredita-se que esses estudantes estarão bem mais preparados se estiverem integrados às instituições de ensino bilíngues por trabalhar a Libras como a principal língua de instrução (Faria-Nascimento *et al.*, 2021; Pereira *et al.*, 2021).

Nesse sentido, muitos acreditam que se as crianças estiverem inseridas nesse sistema de ensino bilíngue desde os primeiros meses de vida, passando pelo ensino infantil até o 5º

ano do ensino fundamental, e depois em diante, elas vão desenvolver melhor suas competências de aprendizagem, conforme está pautado pela Lei nº 14.191/2021 e também pela proposta curricular do ensino do português como segunda língua, que é o material base desta pesquisa, que prioriza o ensino da Libras desde a educação infantil e a escrita e leitura da língua portuguesa. De acordo com a legislação, os educandos surdos devem estar integrados à modalidade de educação bilíngue dentro de um ambiente em que o sujeito surdo faça uso e saiba a língua sinalizada. Além disso, a legislação menciona o fato de que a comunicação entre o aprendiz e o profissional de educação ocorra por meio de uma língua diferente do português oral. Nesse caso, na educação bilíngue, os surdos vão aprender a partir da Libras como primeira língua e o português, na forma de leitura e escrita, como segunda língua (Brasil, 2021).

Apesar de alguns educadores como Dizeu e Caporali (2005), Quadros (1997) e Quadros e Schmiedt (2006) discordarem da metodologia utilizada na educação de surdos, todos concordam que a primeira língua do surdo deve ser a Libras, o que facilitaria a aprendizagem de sua segunda língua, o português, por meio da utilização da leitura e da escrita. Por isso, é de extrema importância que as crianças surdas, principalmente aquelas que nascem em famílias ouvintes, sejam encaminhadas e orientadas por uma instituição de atendimento especializado. Além do mais, também é importante que todos os membros da família aprendam a Libras, impedindo o atraso da aquisição linguística da criança, conforme Vilela e Martins (2019) dizem:

Assim que os pais recebessem o diagnóstico de surdez dos filhos, deveriam buscar o aprendizado da língua sinalizada o mais rápido possível, evitando que a criança não perca nenhuma fase do desenvolvimento linguístico (Vilela; Martins, 2019, p. 637).

Além disso, os pais que têm a oportunidade de aprender essa nova língua propiciarão aos filhos não só uma interação familiar na língua da criança, mas também darão a oportunidade para que essas crianças possam assimilar melhor os acontecimentos em sua volta e com o mundo, de forma que essa assimilação facilitará no processo de ensino/aprendizagem e, enfim, numa alfabetização eficiente.

Para que o aprendizado do surdo aconteça de forma mais significativa é importante que a aula seja ministrada na língua do surdo, ou seja, em Libras. Gesser (2009) fala que é direito do surdo ser ensinado pela língua de sinais em tempo hábil para se desenvolver linguisticamente. Ainda de acordo com essa mesma autora, a educação do surdo não trata de deficiência ou dificuldade intelectual, mas sim de oportunidade de acesso a uma escola que

reconheça as diferenças linguísticas e que promova o acesso à língua padrão, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. Além do mais, é necessário que esse espaço tenha professores proficientes na língua de sinais, permitindo a alfabetização na primeira língua dos surdos (Gesser, 2009).

Dentro desse mesmo contexto, Quadros (1997) diz sobre a importância da Libras ser o principal meio de comunicação entre o estudante surdo e o professor, e que a língua portuguesa deve ser ensinada com ênfase na escrita, uma vez que o modo de aprendizagem do surdo ocorre pelo sistema visuoespacial. Contudo, sabemos que a proposta pautada pela autora nem sempre acontece, em razão da baixa oferta de cursos de Libras para capacitação de professores. A autora ainda acrescenta sobre a importância dos pais aprenderem a língua dos filhos para interagir de forma eficiente e ressignificar todos os objetos e situações na língua do surdo.

Porém, sabemos que o ambiente educacional em uma escola regular é voltado para a alfabetização de ouvintes, sendo que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em salas mistas onde estão várias crianças com necessidades diferentes. Ainda convém lembrar que, nesse mesmo cenário, os educadores estão aptos a ministrar as aulas apenas de forma oral, ou seja, pelo método de oralização, não apresentando nenhum conhecimento em Libras. Segundo Quadros (1997, p. 40), “mais de 90% dos profissionais que trabalham com surdos são ouvintes, muitos desses não reconhecem ou aceitam a língua de sinais como língua natural”. Em virtude dos fatos mencionados pela autora, resta lembrar que o surdo usuário da Libras é um indivíduo que se comunica em Libras, que é uma língua visual, gestual e espacial, e a língua portuguesa é auditiva e oral, características que diferenciam a forma de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Além disso, mesmo ocorrendo a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais na formação do profissional da educação, pautada tanto na Lei nº 10.436/2002 quanto no Decreto nº 5.626/2005, sabemos que apenas um curso com formação mínima em Libras não dá aporte suficiente para que esse profissional esteja capacitado para trabalhar com o surdo usuário da Libras. Portanto, situações assim podem condicionar uma aprendizagem frágil pela falta de interação por uma mesma língua dentro do ambiente escolar, além de promover informações descontextualizadas e sem sentido para o sujeito surdo usuário da Libras.

Dentro desse contexto, as autoras Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 28) dizem que “Língua não se aprende sem contexto; uma língua não se aprende decorando um dicionário ou conhecendo palavras soltas”. Dessa forma, podemos defender que tanto a alfabetização em

Libras quanto em português não pode ser trabalhada de forma solta e descontextualizada, pois é preciso que o estudante consiga fazer referência do que está sendo ensinado.

Considerando que o surdo usuário da Libras faz uso da linguagem na modalidade do sistema visuoespacial, o processo de alfabetização tem que estar estruturado em consonância com as condições do sujeito surdo, ou seja, o sistema educacional brasileiro tem que estar apto a receber um discente que não dispõe de estímulos sonoros para a aquisição da leitura e da escrita (Araújo, 2015). Entretanto, o estudante surdo usuário da Libras está inserido em um contexto massivo de utilização de estímulos sonoros para a aprendizagem, o que significa que, na maior parte das vezes, o professor utiliza metodologias de alfabetização direcionadas aos ouvintes, criando, assim, dificuldades nos usos da leitura e da escrita de forma social.

Por outro lado, também há o intérprete de Libras que faz a mediação entre o estudante surdo usuário da Libras dentro de sala de aula e o professor. Esse é um direito do indivíduo surdo, de acordo com as especificações que constam na legislação brasileira: “instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2005, cap. III, art. 7, inc. II). Em relação a esse profissional, Quadros e Schmiedt (2006) mencionam que:

Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 19)

Nesse caso, percebemos que em muitos ambientes educacionais o intérprete acaba assumindo uma função que não é sua pela falta de oportunidade de capacitação linguística em Libras pelos professores.

O papel do intérprete é muito importante para o surdo, visto que desempenha função de traduzir os conteúdos da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa. Mas, sabemos que esse profissional é bem mais que apenas um tradutor, principalmente em uma sala de aula em que o professor não sabe a língua do surdo. Da mesma maneira, não é raro encontrar na escola uma criança surda que nunca teve contato com a Libras e foi inserida diretamente em uma sala de aula que tem apenas estudantes ouvintes. Em situações como essa, o intérprete acaba sendo o responsável por introduzir essa criança ao que seria sua primeira língua, algo que ela teria o direito de aprender em um centro especializado. Por isso, esse profissional, além de transmitir o conteúdo dado em sala de aula, também acaba sendo

um portal de conhecimento e de perspectiva para que essa criança e sua família sejam inseridas na comunidade surda.

Tendo em vista os fatos apresentados, ao refletirmos sobre o contexto educacional do Brasil, no que tange à promoção de escolas ou salas de aula bilíngues em todas as cidades do país, percebemos que será um grande desafio para o sistema educacional brasileiro disponibilizar recursos suficientes para a inclusão de estudantes surdos em salas de aula bilíngue. Se ainda existem muitas cidades pequenas que não têm nem centro de atenção ao surdo para dar suporte linguístico à criança e à família para que possam adquirir a Libras, o que diremos sobre a quantidade de estudantes surdos usuários da Libras para a formação de uma sala bilíngue? Em muitas escolas, percebemos que as crianças surdas são deslocadas para as salas de recursos, mas nem sempre esses ambientes estão apropriados para receber o educando surdo usuário da Libras, pois os educadores que trabalham nessas salas não estão aptos à língua sinalizada e simplesmente deixam essas crianças brincando sem desenvolver nenhuma atividade relacionada a Libras, comprometendo o aprendizado e o desenvolvimento educacional desse estudante.

Portanto, considerando a Lei nº 14.191/2021, para que os estudantes surdos tenham acesso à modalidade da educação bilíngue com recursos que respeitem sua identidade, que valorize a sua língua e a sua cultura dentro da sociedade ouvinte, seria de grande importância a presença de um espaço bilíngue dentro da escola, sendo essa a proposta que atende melhor a criança surda. Mas, não podemos deixar de destacar a importância de termos profissionais proficientes em Libras, intérpretes e também material didático específico ao aprendizado do surdo ou, até mesmo, professores surdos dentro desse espaço para garantir a eficácia do ensino, ressignificando o conteúdo ensinado.

Dessa forma, podemos transformar o ambiente escolar em um espaço que também seja inclusivo para estudantes não ouvintes, como também não podemos deixar de recorrer desses direitos e devemos exigir do Estado a garantia de que a criança surda tenha acesso, desde o nascimento, à aquisição da Libras.

Além disso, outras exigências são necessárias, como a oportunidade de aprendizagem da língua de sinais para a família; a oferta de condições bilíngues para receber a criança surda na escola; o domínio da Libras pelos professores; que os intérpretes estejam qualificados e a escola contrate profissionais surdos para compor o quadro de funcionários; além de placas informativas na escola com informações em Libras tanto pelos sinais quanto na datilologia, bem como uma biblioteca com livros acessíveis nas duas línguas, com filmes, livros didáticos

e outros materiais adaptados, pois tudo isso fará com que a Libras seja parte do cotidiano das crianças surdas.

Pela observação dos aspectos analisados, a capacitação de professores na formação básica tem que priorizar também a formação complementar, além da continuada, pois observamos que o sistema educacional não prioriza a formação dos professores como em cursos de Pedagogia/Libras ou Letras/Libras. Além disso, há a necessidade da contratação de professores surdos para facilitar o ensino e a aprendizagem dos surdos usuários da Libras. Dessa forma, também não podemos deixar de ressaltar a importância da formação de educadores, pois professores com boa formação vão construir escolas modelos, formando cidadãos e profissionais competentes e humanos.

Em outras palavras, seria viável que o sistema escolar oferecesse condições diferenciadas para os estudantes surdos usuários da Libras para que pudessem se alfabetizar e ter condições de fazer uso da leitura e da escrita no convívio social ao qual pertencem, isto é, estar letrado tanto em Libras quanto na forma escrita da língua portuguesa, conforme veremos a seguir.

4.2 Letramentos na alfabetização de alunos surdos

Sabemos que é por meio da língua de sinais que os surdos significam as coisas que acontecem em sua volta. Segundo Goldfeld (2002, p.76), “as brincadeiras só fazem sentido, nesta fase, se o gesto corresponder ao real, pois a separação entre gesto e significado ocorre depois da separação entre significado e objeto”. Por isso, é de suma importância que as crianças surdas estejam dentro de um ambiente voltado para a língua de sinais, que os pais procurem estimulá-las com livros infantis e brincadeiras que trazem as percepções do mundo e vão além do que acontece ao redor. Nesse contexto, podemos mencionar o uso dos livros infantis para ajudar as crianças a perceberem que existe uma língua diferente da sua, que também há diferentes formas de comunicação, e que a escrita presente nos livros vai de alguma forma conceder bons frutos à criança surda. Portanto, será esse ambiente rico de estímulos e práticas significativas, construídas por meio de habilidades visuais e interativas, que garantirá um bom aprendizado à criança na fase escolar, como destaca Moll (1996):

[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita se constitui “objeto” de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que

lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento (Moll, 1996, p. 70).

Além disso, as crianças quando chegam à fase escolar já trazem uma experiência de vida, valores e histórias que foram construídas em seu ambiente. Cada estudante carrega consigo hábitos e formas diferentes de ver as coisas. Portanto, quando essas vivências são estimuladas, facilita para o educador passar o conteúdo de forma contextualizada.

Muito se tem discutido a respeito dos letramentos na alfabetização do surdo, pois esse é um processo de estímulos e práticas significativas de um sistema visuoespacial construídas a partir das habilidades desenvolvidas por meio da visão e dos gestos. São práticas interativas que fortalecem o aprendizado cognitivo, permitindo o desenvolvimento escolar do surdo. Por isso, é muito importante, nos processos de letramentos, a utilização de materiais que chamem a atenção visualmente, como textos com ilustrações coloridas, para facilitar a leitura e tornar o processo interessante para o surdo. Dessa forma, a criança vai assimilar o desenho com a escrita, criando as possibilidades de interpretação dadas pelo texto.

Na seção anterior usamos uma definição de alfabetização na qual Soares (2014) diz que esse é um processo de aprendizagem do sistema alfabético e que segue algumas normas e regras. Já em relação aos processos de letramento, Soares (2014), no Glossário Ceale, os define como:

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2014, *online*).

Ainda segundo Soares (2010), a alfabetização e o letramento acontecem de forma conjunta e (in)dependente. De acordo com os conceitos elaborados pela autora, a alfabetização significa a aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto que o letramento se manifesta pelo desenvolvimento cognitivo e envolve as práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, os processos de letramentos dentro da educação de surdos usuários da Libras vão priorizar o uso da língua de sinais como primeira língua, L1, e a aquisição da leitura e da escrita em português como segunda língua, L2, sendo que a língua de sinais é a

melhor forma para que o surdo possa ser alfabetizado e possa compreender a língua portuguesa, como destaca Veloso (2007):

É preciso alfabetizar e letrar o surdo em LIBRAS, para que ele adquira habilidade na escrita do Português e vá além de sua mera decodificação. A LIBRAS simboliza a língua escrita, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada (Veloso, 2007, p. 5).

Portanto, dentro do contexto escolar e social do surdo, os vários tipos de letramentos vão ganhar avanços a partir do momento em que a língua de sinais for inserida como prática social. Também nesse sentido, Calixto (2022, p. 45) diz que “A leitura e a escrita têm que cumprir suas funções sociais não pode apenas conter a decodificação de signos”.

Dessa forma, os alunos surdos usuários da Libras só vão conseguir ler e escrever a partir do momento em que os conteúdos dentro de sala de aula forem ensinados de forma contextualizada por meio da língua do surdo, ou seja, a Libras.

Em virtude dos fatos mencionados, a próxima seção discorre sobre a aquisição da escrita do português como segunda língua pelo surdo.

4.3 Aquisição da escrita do português pelo surdo como segunda língua

A aquisição do português escrito como segunda língua no processo de alfabetização dos surdos usuários da Libras é um tema que suscita debates na atualidade, tendo em vista que muitos dos estudantes surdos estão inseridos em um ambiente ouvinte que usa o método fônico de alfabetização, conforme destaca Quadros e Schmiedt (2006):

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

Isso relaciona-se ao fato de que o surdo não é dotado da modalidade oral da língua portuguesa, uma vez que a língua sinalizada é sua primeira língua e que, portanto, suas instruções deveriam acontecer na modalidade visual. A partir disso, a educação de estudantes surdos usuários da Libras deveriam acontecer dentro do sistema bilíngue, em um ambiente

escolar preparado linguisticamente para que a criança receba informações/orientações por meio da Libras, e o processo de alfabetização aconteça por meio da aquisição da escrita do português como segunda língua. Nesse mesmo contexto, Freitas (2020) defende que o professor tem que priorizar a língua do surdo usuários da Libras, pois:

[...] a menos que o professor alfabetizador tenha domínio linguístico pleno da Libras e da língua portuguesa, a alfabetização do aluno surdo não terá o êxito almejado. Isso ocorre porque o aluno surdo, ao aprender a língua portuguesa escrita, depende que a instrução formal chegue até ele por meio da língua que melhor organiza seu pensamento intelectual, nesse caso a Libras. Será preciso que o alfabetizador recorra com frequência a semelhanças e contrastes entre os aspectos linguísticos formais, discursivos e pragmáticos de uma língua e de outra (Freitas, 2020, p. 8).

Atualmente, em relação às maneiras como as grades curriculares e salas de aulas são estruturadas para o ensino de surdos, a educação bilíngue apresenta diferentes aspectos que variam de acordo com a secretaria de educação estadual ou municipal de cada região brasileira, conforme Quadros e Schmiedt (2006) mencionam:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 19).

Ainda de acordo com as mesmas autoras:

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 19).

Diante dessas questões, percebemos que é de extrema importância que o professor conheça a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa. Por isso, há a necessidade de que

a criança surda seja inserida desde pequena em atividades que envolvam a escrita, até mesmo para que essa criança tenha acesso à escrita pelo sistema visual.

Nesse sentido, a aquisição da escrita pelo indivíduo surdo só vai ser eficiente se a apresentação de textos estiver traduzida em línguas de sinais, ou seja, em Libras. Além do mais, há a necessidade de que as instruções e explicações sejam expostas tanto pelo intérprete na tradução quanto nas informações e orientações dadas pelo professor.

Em face dessa realidade, é importante que as crianças surdas tenham acesso às histórias infantis desde a primeira infância. Para isso, creches e pré-escolas devem promover um contexto para contação de história em Libras e uma apresentação pela escrita em português, bem como a exposição de imagens, desenhos e objetos presentes nas histórias em língua de sinais e na datilologia da Libras para que a criança consiga relacionar as imagens com o conteúdo escrito e o sinal, mesmo que ainda não consiga ler.

Dessa forma, a proposta curricular que é base desta pesquisa, se for realmente inserida no sistema educacional do surdo desde a primeira infância, vai propiciar ao estudante surdo usuário da Libras um ensino de qualidade que promova a autonomia linguística para esse sujeito. E com isso, a criança surda usuária da Libras que estiver em fase de alfabetização se sentirá mais familiarizada com a escrita da língua portuguesa e não terá muitas dificuldades comparativamente àquelas que não foram estimuladas pelas atividades tanto pela Libras quanto pelo português escrito.

Em relação às etapas de alfabetização da língua portuguesa escrita, o processo de aquisição passa por alguns estágios denominados de interlíngua que seguem a estrutura da Libras e, conforme ocorre o amadurecimento da segunda língua, vai focando nos aspectos gramaticais da língua portuguesa. Quadros e Schmiedt (2006) classificam esses estágios da seguinte maneira:

INTERLÍNGUA I (IL1) Neste estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes.

INTERLÍNGUA II (IL2) Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

INTERLÍNGUA III (IL3) Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 34-36).

Dessa forma, observamos que as crianças surdas usuárias da Libras que estão em processo de aquisição da escrita do português tendem a seguir mais um sistema de escrita que representa os aspectos gramaticais da primeira língua. Sabemos que o processo de escrita da língua portuguesa não é fácil, ainda mais pelo fato do surdo não obter estímulos orais-auditivos como os ouvintes durante a alfabetização, mas se esse indivíduo tiver acesso a materiais e conteúdos próprios para sua necessidade, nada impede que ele adquira a competência linguística na forma escrita de maneira fácil, conforme será apresentado na seção a seguir que aborda sobre as metodologias de ensino da escola pública e regular.

5 METODOLOGIA

O método de investigação desta pesquisa é de caráter documental, qualitativo e histórico, de acordo com Paiva (2019). Procuramos analisar o material didático, resgatar um percurso histórico, selecionar as informações por meio da leitura e elaborar uma avaliação reflexiva que permita a análise dos resultados desse material.

Conforme a autora Paiva (2019) destaca, a pesquisa qualitativa tem a proposta de descrever, analisar, explicar e refletir sobre os fatos e os fenômenos sociais. Nesse viés, procuramos investigar, descrever e analisar as metodologias do ensino de português escrito como segunda língua, L2, para estudantes surdos do primeiro ano do ensino fundamental, conforme as discussões teóricas realizadas nas seções anteriores.

A proposta inicial, apresentada para o projeto de mestrado, previa a realização de um estudo de campo, em sala de aula, com o acompanhamento de estudantes surdos usuários da Libras que estão em fase de alfabetização. Porém, em razão da pandemia de COVID-19, uma vez que as aulas estavam em formato remoto, não foi possível continuar a elaboração da pesquisa conforme o projeto inicialmente apresentado. Outro fator que redefiniu os rumos da pesquisa foi que, nas séries iniciais das escolas da educação básica na cidade de Lavras/MG, não há nenhum aluno surdo em fase de alfabetização.

Por tais fatores, optamos por realizar a pesquisa com base no material de orientação curricular para o *Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*⁵, que foi lançado em 2021. O material foi elaborado por vários profissionais da área da educação de diferentes estados e publicado pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), com apoio da Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) e pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de propor um currículo para o ensino do português escrito como segunda língua para os estudantes surdos.

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* dedica-se a uma minuta com sugestões de conteúdos, textos, leituras e metodologias altamente visuais para os estudantes surdos, ou seja, com o intuito de promover uma aprendizagem voltada para um sistema totalmente visual e gestual, atendendo todos aqueles que estão matriculados na educação bilíngue para alunos surdos em todas as etapas, tanto da

⁵ O material, com todos os cadernos, está disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>.

educação básica como no ensino superior, e tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro dessa proposta, procuramos elaborar uma análise do material por etapas que se dividem em três fases, sobre as quais abordamos da seguinte maneira: em um primeiro momento, optamos por passar as informações e orientações sobre o material, quem são os profissionais que elaboraram a proposta, como foram divididas as etapas de ensino, e outras informações pertinentes. No segundo momento, focamos em analisar como está pautado o conteúdo para o primeiro ano do ensino fundamental, o que esse material traz de importante para a aquisição da escrita do português, quais são as competências, habilidades e conhecimentos promovidos, e como são as atividades da proposta. O terceiro momento pauta-se nas reflexões sobre o material apresentado e sobre o cenário atual, bem como no ambiente de aprendizagem da aquisição da escrita pelos surdos usuários da Libras, na maneira como as pesquisas referenciadas veem esse ambiente, o que a proposta vai trazer de qualidade para a alfabetização dos surdos e também as questões sobre a preparação dos profissionais voltados para a educação dos surdos.

Em face da realidade da educação de surdos usuários da Libras nos dias atuais, sabemos o quanto o sistema de ensino não está acessível às necessidades deles, e também percebemos uma grande dificuldade de encontrar um currículo específico para esses estudantes, além de bons materiais com atividades voltadas para esse público que muitas vezes é excluído e opta pela evasão escolar, uma vez que se sente inserido em um sistema de aprendizagem no qual não faz sentido. Levando-se em consideração esses aspectos, a seção seguinte abordará a análise do referido material em diferentes etapas.

6 ANÁLISE DO MATERIAL

A análise do material foi realizada por etapas que estão divididas em três partes. Na primeira etapa, analisamos as informações e as orientações sobre o material que está no Caderno Introdutório, quais são os órgãos responsáveis e quem são os profissionais que elaboraram o material; a segunda etapa da pesquisa é direcionada ao Caderno II (Anexo B, do qual retiramos algumas imagens para a apresentação da análise do material na seção 6.3), que dispõe da grade curricular para os estudantes surdos usuários da Libras, especificamente do primeiro ano do ensino fundamental I, que estão em fase de alfabetização, analisamos quem são as autoras e também como são as propostas e indicações, que estão apresentadas tanto no Caderno Introdutório quanto no Caderno II, dirigidas aos alunos surdos usuários da Libras do primeiro ano do ensino fundamental para a aquisição do português como segunda língua; a terceira etapa da pesquisa direciona-se aos benefícios que a proposta traz para que o aluno surdo usuário da Libras tenha um aprendizado eficiente na escrita da língua portuguesa, bem como as ausências que ainda existem. Finalizando, abordamos exemplos que estão no livro de Góes (2012) sobre as dificuldades encontradas por alunos surdos usuários da Libras e por professores, e promovemos um comparativo entre os dois.

6.1 Etapa 1

Nessa primeira etapa, optamos por passar as informações e as orientações sobre o material que está no Caderno Introdutório⁶, de autoria de Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB), que é coordenadora geral da proposta, Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (MEC), Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC-SP), Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP), Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG) e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES).

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* para estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes da educação básica e do ensino superior foi elaborada pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) em conjunto com a Secretaria de Modalidades Especiais (Semesp) e o Ministério da Educação (MEC). Esse documento foi publicado em 2021, ano em que muitos

⁶ FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior. Caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBEBS/SEMESP/MEC, 2021.

estabelecimentos educacionais ainda estavam na modalidade de ensino remoto em razão da pandemia da COVID-19.

A elaboração dessa proposta foi realizada com base nas experiências de professores de alunos surdos usuários da Libras, como Faria-Nascimento *et al.* (2021), que indicam que a educação desses alunos tem que ocorrer da seguinte forma:

A Educação Bilíngue de Surdos deve ser uma modalidade de ensino presencial a ser ensinada numa perspectiva BILÍNGUE, VISUAL, FUNCIONAL, CONTEXTUALIZADA, AUTÊNTICA, INTERCULTURAL, MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA, CONTRASTIVA, BASEADA NO PERFIL E NAS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS E SURDOCEGOS (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p.23, grifos das autoras).

A princípio, a proposta tem como objetivo um trabalho educacional realizado por meio do método bilíngue por envolver duas línguas, a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Por tal motivo, esse material curricular é benéfico, pois considera a forma de comunicação do indivíduo surdo e respeita a estrutura linguística visuoespacial.

A funcionalidade do currículo está na elaboração de práticas de escrita e de leitura efetivas, levando em consideração a língua de uso da comunidade surda, além da questão do surdo ter que se adaptar às necessidades sociais dentro da comunidade ouvinte. Isso só é possível porque a proposta trabalha com textos reais dentro da grade curricular para ensinar o português escrito de forma contextualizada, multissemiótica, autêntica e intercultural. A proposta está pautada na diversidade dos gêneros textuais, explorando a experiência, a vivência, a linguística, a cultura e questões sociais tanto da comunidade surda quanto da ouvinte.

Além disso, a proposta também contrasta a representação linguística do português escrito e da Libras, promovendo a interação entre o aluno e o professor tanto pela Libras quanto pelo português escrito.

Visando atingir esses objetivos, Crisiane Nunes Bez Batti, da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, na apresentação da proposta afirma que:

A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC) foi criada com o intuito de fomentar políticas públicas, educacionais e linguísticas, voltadas à educação bilíngue de surdos, além do intuito de criar novas possibilidades para que a educação bilíngue de surdos se efetive tal

qual a comunidade surda sempre almejou (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 6).

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue conta com seis cadernos: o primeiro é um caderno introdutório com a apresentação da concepção teórico-metodológica da proposta, assim como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração da proposta curricular para todas as etapas do ensino; o segundo caderno, ou Caderno I, destaca a educação infantil no contexto da educação básica para as crianças surdas de 0 a 5 anos, divididas em creche e pré-escola, dando foco à primeira etapa, de 0 a 3 anos, na aquisição da Libras como primeira língua e o português escrito para as próximas etapas; o Caderno II equivale ao primeiro ciclo do ensino fundamental, no qual estão as crianças do 1º ao 5º ano, e aborda o conteúdo de alfabetização voltado para a aquisição da escrita do português como segunda língua para o primeiro ano do ensino fundamental, que é o grupo alvo desta pesquisa; posteriormente, o Caderno III destaca os anos finais do ensino fundamental, em que estão os alunos do 6º ao 9º ano; já o penúltimo caderno, ou Caderno IV, conta com a proposta para os alunos do ensino médio, que vai do 1º ao 3º ano; por fim, o último caderno, ou Caderno V, refere-se ao ensino superior. Também estão pautadas nos cadernos II, III e IV especificações de conteúdo para o EJA, do 1º ao 3º segmento.

A elaboração da *Proposta do Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS)* contou com vinte e seis profissionais que foram convidados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Esses profissionais são experientes no ensino do português como segunda língua para surdos, alguns com formação inicial ou já capacitados para o ensino do português como segunda língua, outros com formação em cursos de especialização para o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos e também atuando como professores pesquisadores com experiência em consultoria na área.

Os participantes pertencem às regiões norte, centro-oeste, sul e sudeste do Brasil. Dentre eles estão pesquisadores, professores surdos e professores ouvintes que foram organizados em grupos para a elaboração da proposta curricular de cada etapa da educação básica e para o ensino superior.

A metodologia dessa proposta curricular foi pensada a partir das experiências desses profissionais em suas salas de aula, bem como pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, decorrentes da privação linguística imposta pelos métodos de ensino do português,

além de encontros com pesquisas e discussão de especialistas surdos e especialistas ouvintes para o ensino da escrita do português como segunda língua.

O desafio foi construir uma proposta curricular que contemplasse os aspectos linguísticos e culturais que proporcionam aos estudantes surdos uma educação bilíngue, na qual o uso da Libras como primeira língua, e também como língua de instrução para as demais disciplinas, e o português escrito como segunda língua fossem prioridades. Além desse enorme desafio de construir um material que contemple com amplitude a base curricular desses alunos, sabemos que, para que os alunos surdos usuários da Libras consigam ter um aprendizado qualitativo do português escrito, eles necessitam da instrução e a contextualização do conteúdo em Libras. Nesse sentido, Calixto (2022, p. 57) diz que “A língua de sinais é a base linguística para a aquisição da língua escrita”.

Portanto, a proposta baseia-se no Quadro de Referência para o Ensino do Português Escrito como Segunda Língua para Surdos-QREPS (Anexo A), que na educação básica segue uma organização curricular anual, enquanto que no ensino superior segue uma organização semestral. A proposta apresenta dados gerais para cada etapa, o ano, o nível de proficiência dos alunos surdos no final do semestre/ano, as competências gerais, as habilidades de ler/ver, escrever e traduzir, valores, atitudes e conhecimentos. Esse planejamento curricular também traz os objetivos de conteúdo referente ao conhecimento, aos gêneros textuais e às unidades temáticas tanto em relação às práticas de linguagem da leitura visual quanto à linguagem escrita, conforme Faria-Nascimento *et al.* (2021) dizem:

Toda a proposta, incluindo-se as competências e habilidades para o ensino de português escrito, baseadas em práticas de linguagem bilíngue de leitura e escrita, deve ser adequada pelos professores à diversidade dos estudantes, de forma a conectá-la às suas especificidades e experiências, o que envolve tanto a aquisição da Libras, quando necessário, o aprendizado do português para os estudantes com ingresso tardio, o ensino na Educação de Jovens e Adultos, quanto o ensino aos estudantes com deficiências associadas, assim como no respeito às individualidades, identidades e culturas de cada um (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 17).

Além disso, esse material é o resultado da luta da comunidade surda e de profissionais da educação que se preocupam em construir práticas curriculares que oportunizem a inclusão escolar dos estudantes surdos usuários da Libras, permitindo-lhes transitar com liberdade linguística dentro de uma comunidade majoritariamente ouvinte. Essa postura está em consonância com as pesquisas que estão sendo realizadas nessa área, bem como encontra ecos

nos documentos que orientam o trabalho docente e que serviram de base para a elaboração da proposta, conforme mencionam Faria-Nascimento *et al.* (2021):

Toda a proposta curricular apresentada tomou como referência a Base Nacional Comum Curricular, que abrange todas as etapas da Educação Básica, orientações e propostas curriculares publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no Quadro Europeu Comum de Referência, o Grosso (2011), na Política Nacional de Alfabetização - PNA, no Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019). Além de pesquisas realizadas, no âmbito do ensino de português como segunda língua para surdos, no Brasil, por pesquisadores participantes desse trabalho, por outros pesquisadores da temática, assim como com base em evidências científicas e empíricas, encontradas no trabalho dos professores (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23).

Diante da proposta do material, caso seja colocado em prática pelas secretarias de educação e professores do ensino básico, os estudantes surdos usuários da Libras terão um grande avanço na aquisição do português escrito, o que facilitará a vida educacional, profissional e social do sujeito surdo, como veremos na próxima etapa.

6.2 Etapa 2

A segunda etapa da pesquisa é direcionada à análise do Caderno II (Anexo B), que dispõe do currículo para as crianças das séries iniciais e finais do ensino fundamental. Nesse caderno estão as atividades da turma do primeiro ano, contemplada nesta pesquisa, de autoria de Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (MEC), a coordenadora, Ingrid da Costa Silva (UnB), Ivone Ramos Martins Malaquias (SEEDF), Rosana Maria do Prado Luz Meireles (INES) e Sandra Patrícia de Faria (UnB).

A educação de surdos é uma questão muito delicada para ser trabalhada, principalmente por tratar de uma modalidade linguística diferente dentro do ambiente escolar no qual eles estão inseridos, isso é, dentro do sistema regular de ensino. Isso se deve ao fato da alfabetização ser muito relevante para todos os estudantes, mas, sobretudo, pelo fato de que a aquisição da escrita do português pelo surdo usuário da Libras, visando que a escrita da língua de sinais é realizada de uma maneira totalmente diferente dos demais estudantes que utilizam a grafia do português, conforme mostra a seção 2.3 desta pesquisa, uma vez que as dificuldades inerentes aos distintos modos de registros das línguas podem se tornar um obstáculo para a alfabetização do surdo usuário da Libras.

No entanto, mesmo diante das dificuldades da escrita da Língua Brasileira de Sinais, Gesser (2009) relata um projeto, na PUCRS de Porto Alegre, de alfabetização com crianças surdas, sinalizadoras da Libras, que foram expostas ao sistema SignWriting, sendo que a exposição a essa forma de escrita auxiliou tanto na aquisição da Libras quanto contribuiu para o aprendizado da escrita do português. Segundo Freitas (2020), essa seria uma grande oportunidade de alfabetização para os surdos usuários de Libras, mas alguns detalhes precisam ser observados:

Em relação à alfabetização de surdos em Libras, mediante o uso do SignWriting, depende de uma política linguística consistente que sistematize pelo menos quatro medidas: primeiro, que o SignWriting seja definido como escrita oficial da Libras; segundo, que a formação de todos os professores de Libras inclua o ensino obrigatório do SignWriting para esses licenciandos; terceiro, que na alfabetização de crianças surdas em Libras adote-se o SignWriting como sistema de escrita; quarto, que haja fomento financeiro à produção e à circulação de materiais didáticos e paradidáticos escritos em SignWriting (Freitas, 2020, p. 10).

Portanto, de acordo com Freitas (2020), a alfabetização em língua de sinais a partir da utilização do sistema SignWriting necessita de uma política linguística ampla para que traga benefícios ao surdo usuário da Libras. Mas ao mesmo tempo, isso pode acarretar perturbações aos educadores e ao sistema educacional de surdos por implementar a escrita de uma língua que muitos desconhecem.

Além dos fatos mencionados por Freitas (2020), também apontamos outras situações que ainda não permitem que o surdo usuário da Libras seja alfabetizado na própria língua. Como relatado anteriormente, a escrita da Libras não usa o sistema alfabético da língua portuguesa, e como o surdo está totalmente inserido dentro de uma comunidade que usa a escrita do português, é fundamental que o aluno surdo usuário da Libras seja eficiente com a escrita e a leitura da língua portuguesa para que não seja socialmente excluído, e que possa participar e desempenhar as funções sociais sem barreiras, adquirindo autonomia por toda a sua vida.

Por isso, é importante que a metodologia empregada na alfabetização de estudantes surdos usuários da Libras esteja voltada e apropriada para esse tipo de aluno, para que a aquisição da escrita em português promova sentidos sem diferenciá-lo dos alunos ouvintes, conforme estabelecido por Faria-Nascimento *et al.* (2021):

Os estudantes surdos têm direito a escolarização que contemple os mesmos conteúdos ensinados aos demais estudantes não surdos. O grande diferencial

será a adequação dos conteúdos, a fim de que não haja conteúdos inacessíveis e, ao mesmo tempo, a metodologia de ensino fará toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 24).

Dessa forma, o conteúdo tem que estar acessível para esses estudantes, além de despertar interesse, motivação e prazer no aprendizado. Por isso, é importante saber o que ensinar, para quem ensinar e qual metodologia será empregada no processo de aprendizagem e ensino para estudantes surdos usuários da Libras para que possam trazer suas vivências e experiências para a produção da escrita. Além disso, o que está sendo ensinado deve gerar significados para o aprendiz surdo.

Diante dessa metodologia de ensino para surdos usuários da Libras, a proposta que estamos analisando é de cunho bilíngue, pois respeita a língua do surdo, colocando a Libras como forma de instrução/interação entre o professor/intérprete e o discente e o português escrito como segunda língua. Por isso, essa é a razão pela qual o processo da aquisição da escrita do português pelo surdo acontece pela forma visual, lúdica e dinâmica, pois dessa maneira as experiências/vivências do surdo usuário da Libras são trazidas de dentro do contexto social para o texto e do texto para a produção escrita, de forma que ele possa fazer a leitura do mundo.

Em face da realidade do contexto educacional do surdo usuário da Libras, descreveremos as indicações das atividades apresentadas tanto no Caderno Introdutório quanto no Caderno II que estão dirigidas aos alunos surdos do primeiro ano do ensino fundamental.

No Caderno Introdutório existem várias sugestões de leituras, como a literatura brasileira, surda, infantil e universal, além da diversidade de gêneros textuais para todas as etapas do ensino regular, desde a fase do ensino infantil até a educação superior, mas focaremos apenas no conteúdo do primeiro ano do ensino fundamental. Nesse caderno, na seção específica dessa etapa de ensino, percebemos a indicação de uma variedade enorme de vídeos de histórias contadas em Libras e algumas histórias com legenda em língua portuguesa. Também, o caderno apresenta a indicação do link da bibliolibras⁷, onde há diversos livros audiovisuais que contam de forma simultânea, a contação de histórias por intérpretes em Libras e a história editada em língua portuguesa, bem como ilustrações e design gráfico próprio para os livros visuais, dando acessibilidade ao surdo usuário da Libras.

⁷ Bibliolibras é uma biblioteca com livros audiovisuais de literatura infantil e juvenil adaptadas para as crianças surdas e deficientes visuais. Disponível em <https://www.bibliolibras.com.br/>.

O caderno introdutório ainda apresenta a indicação de sites que têm o apoio do INES para a produção e preparação de grandes variedades de contos e histórias infantis com narração em Língua Brasileira de Sinais, além de apresentar sites de revistas e textos acadêmicos da área da educação direcionados aos professores.

Já no Caderno II, logo nas primeiras páginas, encontramos uma carta direcionada aos professores que pauta sobre a importância da educação dos estudantes surdos e reforça que o ensino e a aprendizagem vão ganhar sentido quando a comunicação ocorrer por meio da Libras, sendo que é por essa língua que o indivíduo vai significar, compreender e aproximar as práticas educacionais e sociais. A carta também defende a educação bilíngue com um currículo transformado e adequado para esse tipo de discente, com conteúdos multiculturais tanto da cultura surda quanto da ouvinte, destacando a escrita e a leitura que pautam sobre a diversidade dos gêneros textuais que contemplam o acesso ao conhecimento da língua portuguesa escrita. Como mencionado por Pereira *et al.* (2021):

O ensino da leitura e da escrita dá-se pela prática de análise linguística e reflexão sobre o português escrito, a partir do trabalho com gêneros textuais que estão diretamente relacionados à vida social a ao uso da língua (Pereira *et al.*, 2021, p. 9)

Dentro desse contexto, Quadros e Schmieidt (2006, p. 42) afirmam que a "Compreensão precede produção! Leitura precede a escrita!". É um fato que a criança surda usuária da Libras, ao entrar em contato com os vários tipos de letramentos e com a diversidade de gêneros textuais pela leitura visual, cria significados, e dessa forma as palavras passam a ter sentido, dando estímulo à escrita.

Portanto, a proposta tem o intuito de apresentar um sistema escolar que ofereça condições diferenciadas para os estudantes surdos usuários da Libras, para que possam se alfabetizar e ter condições de fazer uso da leitura e da escrita no seu convívio diário e social.

Após o direcionamento da carta, a sequência do conteúdo curricular da proposta está organizada da seguinte forma: primeiro, *Prática de linguagem: Leitura Visual*, e depois, *Prática de linguagem: Expressão escrita*. Portanto, nessa primeira etapa da leitura, as especificações estão separadas por competências, habilidade e conhecimento, como mostra o Quadro de Referência para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos-QREPS que está no Anexo A. Antes de descrever cada uma das especificações, gostaríamos de apontar que elas foram destacadas em negrito para uma melhor separação e entendimento do material abordado.

A primeira especificação consiste em **entender as letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto datilológico**. Esse é o momento em que as crianças vão tomar conhecimento do alfabeto e da datilologia em Libras, conhecer as diferenças entre os tipos de letras, maiúscula, minúscula, cursiva e imprensa, fazer atividades pela ordem alfabética com a inserção de determinada letra ou palavra, diferenciar palavras pela grafia das letras em partes iniciais, mediais e finais, aprender sobre os diferentes gêneros textuais, como bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios.

A segunda especificação consiste em **reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português em situações do cotidiano** pela apresentação dos nomes de familiares, cardápios de alimentação, listas de mercados, recados, regras de jogos e brincadeiras em que conste a apresentação de palavras, mostrando a diferenciação de gênero, número e grau, além de reconhecer palavras dentro de outras palavras.

A terceira especificação conta com as **características gramaticais (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos) com foco nas práticas de linguagem**. Apresenta-se os diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam dentro da comunidade surda.

Na quarta especificação estão as **características e efeitos de sentido em textos multimodais produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato, sinais em Libras, etc.)**. Nessas atividades, a criança vai aprender as diferenças, a forma de organização e a estrutura dos diferentes tipos de suportes textuais. Nessa fase é importante explorar textos com apresentações visuais, imagens, desenhos sinalizados na língua do surdo (a relação texto escrito e a imagem), conhecer textos multissemióticos e multimodais adequados ao público infantil (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados) por meio da literatura infantil.

A quinta especificação descreve qual é a **finalidade dos diferentes gêneros textuais (história em quadrinhos, bula de remédio, horário de ônibus, receita, lista de material escolar, etc.) e os relacionam às funções comunicativas do aluno surdo**. Além disso, aborda como reconhecer assuntos que estão sendo trabalhados nos textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.

A penúltima especificação refere-se a **reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento**. Utilizam-se atividades com elementos da literatura brasileira e universal, além da literatura surda, como os poemas, contação de histórias, piadas, cordéis e contos em Libras, apresentando sempre o

português escrito para que a criança possa perceber e refletir sobre as estruturas das palavras, das frases e dos parágrafos presentes em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.

A última especificação conta com a **compreensão das tecnologias digitais (de informação e comunicação) de forma significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas escolares e sociais**. Também conta com a identificação de textos impressos e digitais adequados às necessidades e interesses dos estudantes surdos.

A segunda etapa do material, voltada à expressão escrita, conta com a geração de seis especificações com metodologia específica para o ensino de português escrito para discentes surdos.

A primeira especificação consiste na apresentação das **representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabeçalho, representação visual, listas, etc.)**. Nessa etapa, as crianças vão aprender a escrever o próprio nome, diferenciar e relacionar o sinal de um objeto em Libras com a escrita da língua portuguesa por meio de foto do objeto, imagem e desenhos na escrita de textos, reconhecer recados com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas, além de aprender a empregar sinais de pontuação e acentuação.

A segunda especificação encontra-se na **produção de palavras isoladas e produção de pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea**. Dentro desse contexto, as crianças vão aprender a copiar pequenas palavras e escrever textos simples e pequenos com apoio de dicionários visuais, cartazes, fichas e cadernos de exercícios.

Na terceira especificação está a **produção de atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir as finalidades de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas**. Aqui o aluno vai elaborar produções de listas de animais, de alimentos, nomes dos colegas, cidades e brincadeiras, além de escrever bilhetes, histórias em quadrinhos e montar um jornal bilíngue com fatos importantes, lúdicos e divertidos, utilizando-se imagens, desenhos e a escrita da língua portuguesa. Tudo isso será produzido a partir de temas do cotidiano e das vivências da comunidade surda, como manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas. Também vai aprender a diferenciar as perguntas interrogativas, frases afirmativas e exclamativas em Libras e em português.

A quarta especificação visa à **produção de expressões, frases simples e pequenos textos em português escrito acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que**

fazem) e de pessoas imaginárias, primeiro coletivamente e depois individualmente. Nessa fase, o discente vai narrar em Libras histórias criadas por ele ou em grupo, e depois escrevê-las na língua portuguesa. Também vai aprender a organizar palavras e frases em ordem alfabética e a escrever frases e pequenos textos na estrutura da língua portuguesa. Além disso, vai produzir textos em quadrinhos e tirinhas, conhecer, por meio da Libras, os sons que fazem parte da rotina das crianças e as onomatopeias, bem como vídeos em Libras com frases legendadas em português escrito.

A quinta especificação consiste em **práticas para compreender os recursos que ligam palavras no texto de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos, etc.).** Nessa etapa, as crianças vão diferenciar quando devem usar letras maiúsculas ou minúsculas. Com base em textos, os alunos vão conhecer, encontrar, copiar os verbos, substantivos, artigos e pronomes e escrever frases e pequenos textos a partir desses elementos.

A última especificação consiste em **produzir adequadamente estruturas linguísticas do português com base nas regularidades da estrutura da língua e nas convenções da escrita.** Nessa parte, as crianças vão aprender a diferenciar concordância, grau, número, artigos, substantivos e adjetivos e a reescrever frases retiradas ou extraídas de diversos gêneros textuais que tratam de temas do cotidiano e de manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas lidos pelos estudantes em sala de aula.

Levando-se em consideração essas especificações que compõem a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS)*, o que podemos perceber a partir das atividades propostas é que existem vários momentos em que o estudante surdo usuário da Libras necessita buscar as diferenças e semelhanças entre a Libras e o português escrito, e isso permite ao surdo compreender as diferenças linguísticas às quais ele está exposto.

Portanto, de acordo com a observação dos aspectos analisados, existe nessa proposta uma metodologia totalmente visual e gestual, dada pelo sistema visuoespacial, sendo essa a forma correta em que a alfabetização do surdo usuário da Libras ganha sentido. Nesse sentido, as autoras da proposta, Faria-Nascimento *et al.* (2021), dizem o seguinte:

A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que

significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23, grifos das autoras).

Tendo em vista essa metodologia totalmente visual, e de acordo com as observações dos dados apresentados, a seção seguinte discute as implicações dessa proposta de trabalho, observando em que medida sua implementação pode ser benéfica ou não para o processo de alfabetização de surdos em língua portuguesa escrita.

6.3 Etapa 3: Resultados da pesquisa

O terceiro momento da pesquisa direciona-se aos benefícios que a proposta traz para que o aluno surdo usuário da Libras tenha um aprendizado eficiente na escrita da língua portuguesa, bem como às lacunas que ainda faltam. Primeiramente, não podemos deixar de parabenizar e agradecer aos responsáveis pela iniciativa de elaborar um material que aborda a aprendizagem bilíngue dos surdos, deslocando-os de um sistema oral-auditivo no qual eles estão inseridos. Também não podemos deixar de destacar, mais uma vez, a importância da Lei nº 14.191/2021 sobre a educação bilíngue para os surdos, que mesmo sendo aprovada recentemente já se torna avultosa na alfabetização do sujeito surdo usuário da Libras.

Nesse sentido, ao considerarmos que o surdo usuário da Libras faz uso da linguagem na modalidade visuoespacial, o processo de alfabetização tem que estar estruturado a partir de um currículo adequado e em consonância com as condições desse estudante, ou seja, o sistema educacional público brasileiro tem que estar apto a receber um aluno que não dispõe de estímulos sonoros para a aquisição da leitura e da escrita (Araújo, 2015).

Entretanto, o aluno surdo usuário da Libras está inserido em um contexto massivo de utilização de estímulos sonoros para a aprendizagem, o que significa que, na maior parte das vezes, o professor utilizará metodologias de alfabetização direcionadas aos ouvintes, criando, assim, barreiras no ensino da leitura e escrita e na utilização no meio social.

Portanto, considerando o que foi apresentado na *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* tanto no Caderno Introdutório quanto no Caderno II, o sistema educacional regular tem que estar preparado linguisticamente para receber estudantes surdos, e a comunicação no ambiente escolar tem que acontecer em Língua Brasileira de Sinais, conforme destacado, pelas Figuras 11 e 12:

Figura 11 - Libras como meio de interação e comunicação

bilíngue de surdos. A Educação Bilíngue de surdos, por outro lado, atende a um ensino essencialmente VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: (i) o ensino **EM** Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de *ensino, instrução, comunicação e interação* e PELO português escrito, como língua de *instrução*, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino **DE** duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita, A proposta curricular

Fonte: Faria-Nascimento *et al.* (2021).

Dessa forma, a proposta foi construída com base na educação bilíngue, que contempla a Libras como língua base, de instrução, comunicação, orientação e interação no ambiente escolar. Mas, como essa comunicação vai acontecer se a maioria dos profissionais da educação não sabem e não tiveram a oportunidade de aprender a se comunicar com o surdo usuário da Libras?

O ideal seria uma sala de aula em que a interação acontecesse por meio da Libras. Em vista disso, já discutimos diversas vezes, no decorrer desta pesquisa, sobre a formação de professores, e sabemos que, sem a formação e a capacitação dos professores em Língua Brasileira de Sinais, o ensino e a aprendizagem do sujeito surdo ainda vão ficar estacionados pela falta de comunicação. Nesse sentido, a primeira iniciativa da comunidade surda seria promover um engajamento com o Ministério da Educação e as secretarias de educação para a oferta de cursos de capacitação em Libras para os profissionais que trabalham com estudantes surdos. Dessa forma, a proposta será melhor acolhida, provendo um aprendizado eficiente, além de garantir a liberdade linguística do estudante surdo usuário da Libras que é tão importante.

Além disso, há outra ocorrência que não podemos deixar de relatar. Muitas crianças surdas chegam à escola sem aprender a Libras, sua primeira língua, e se deparam com duas formas de comunicação, a sinalizada e o português escrito, nas quais elas não apresentam nenhum conhecimento. Isso se torna em problema na medida em que o desconhecimento da própria língua é um empecilho para o processo de aquisição do português escrito como segunda língua, mesmo em um ambiente bilíngue. Nesse caso, reforça-se a necessidade de um trabalho voltado para aquisição da Libras desde os primeiros meses de vida, sendo a escola

Figura 12 - Comunicação por meio da Libras

processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes surdos alcançam esses direitos quando se comunicam, se expressam e constroem significados em sua língua, a Língua de Sinais Brasileira. É pela língua de sinais que percebem e compreendem o mundo, bem como é por ela que têm acesso ao conhecimento.

Fonte: Pereira *et al.* (2021).

um ambiente fundamental para esse processo. Em relação a isso, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que:

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 22-23).

Esses são fatos que nos convidam a refletir sobre essas situações enfrentadas pelas crianças surdas, principalmente aquelas que convivem com pais ouvintes, que precisam aprender a língua de sinais já nos primeiros meses de vida. Contudo, essas situações não se limitam apenas às crianças, mas também a toda família, tendo em vista que o surdo não deve se sentir excluído dentro do próprio ambiente familiar.

Outra ação essencial é que a criança surda tenha contato com a escrita da língua portuguesa desde pequena, seja pela contação de histórias em livros infantis, em brincadeiras, em contato com outros adultos surdos usuários da Libras, ou por meio de jogos, para que cheguem à fase escolar conseguindo distinguir tanto a estrutura da Libras quanto a do português escrito. Em relação a esse contato com a língua portuguesa escrita desde cedo, bem como todos os processos de aquisição dessa língua posteriormente, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que:

O processo de alfabetização continua por meio do registro das produções das crianças. As formas de registros iniciais são essencialmente visuais e precisam refletir a complexidade da língua de sinais. A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua. Obviamente que este processo de leitura deve estar imerso em objetivos pedagógicos claros no desenvolvimento das atividades como uso de jogos, trabalhar com associações, desenvolver as habilidades de discriminação visual, ampliar constantemente vocabulário e oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 29-30).

Considerando esses aspectos, é possível compreender as dificuldades desses alunos quando chegam ao ambiente escolar, uma vez que têm que assimilar a escrita e a leitura na língua portuguesa, como destaca Góes (2012):

Em relação a tentativas de integração, isso significa que, se à criança surda são oferecidos somente aqueles recursos educacionais comuns (muitas vezes insuficientes até para a criança ouvinte), não se poderá atingir as mesmas metas. Ademais, quando recursos especiais são utilizados, é preciso examinar sua qualidade, sua adequação e contribuição para os processos da criança (Góes, 2012, p. 90).

Nesses casos, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* apresenta ações para sanar esses obstáculos na vida da criança surda, como a aquisição da primeira língua desde a primeira infância e o contato tanto com a língua portuguesa escrita quanto com a Libras pela inserção da literatura infantil e surda, por isso a proposta é muito relevante para a educação de surdos usuários da Libras.

Conforme foi apresentado pela proposta no Caderno I, sobre a Educação Linguística Infantil, a grade curricular pautará para essas crianças a aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, além da apresentação de uma grande variedade de literatura infantil. Então, essa proposta é o gancho para que as crianças surdas, vindas de ambientes familiares com pais ouvintes, possam adquirir a sua primeira língua de forma que não ocorra o atraso linguístico. Outro fator importante é a inserção de professores surdos em salas de aula para que essas crianças possam ter contato com seus pares e possam estar em um ambiente em que ocorra o mesmo tipo de comunicação. Dessa forma, esperamos que os cadernos da proposta curricular venham contribuir para que os surdos usuários da Libras possam ter o mesmo nível de aprendizagem que os ouvintes.

No entanto, o atual sistema de educação de surdos não promove condições diferenciadas para que os estudantes surdos usuários da Libras possam se alfabetizar e ter condições de fazer o uso da leitura e da escrita em seus convívios diário e social. Também, nesse mesmo sentido, as autoras da proposta dizem que o sistema educacional é fundamental para a aquisição linguística da criança surda, como mostra a Figura 13:

Figura 13 - Apresenta a escola como eixo fundamental para a aquisição linguística do surdo.

A escola tem papel vital na “educação linguística infantil” de crianças surdas especialmente porque a maioria delas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Com pouca ou nenhuma interação linguística em seus lares, as crianças surdas correm o risco de serem privadas do processo de aquisição da linguagem, o que pode prejudicar seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O

Fonte: Faria-Nascimento *et al.* (2021).

Dessa forma, podemos perceber que, conforme apresentado no Caderno Introdutório, os profissionais responsáveis pela elaboração dessa proposta têm a concepção de que muitas crianças surdas filhas de pais ouvintes chegam à escola sem saber a Libras, e a ausência da primeira língua produz barreiras para a aquisição da escrita da língua portuguesa, além de trazer problemas no âmbito social para o sujeito surdo usuário da Libras.

Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também coloca como uma de suas metas o desenvolvimento linguístico para a construção de identidade e para a compreensão do contexto social e cultural ao qual o sujeito pertence:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

Assim, verificamos que a autonomia linguística, como consta na BNCC e também em alguns momentos discutidos nesta pesquisa, é primordial para o indivíduo surdo usuário da Libras, pois permite a liberdade e a compreensão comunicativa dentro do meio ao qual está inserido.

Neste ponto, para prosseguirmos essa reflexão sobre o ensino da aquisição do português escrito por alunos surdos usuários da Libras, gostaríamos de expor uma das

pesquisas de Góes (2012), que está em seu livro *Linguagem, surdez e educação*, em que a autora traz textos produzidos por estudantes surdos que estão no ensino fundamental do supletivo, com turmas compostas apenas por estudantes surdos com idades entre 14 e 26 anos, e que por diversos motivos acabaram abandonando os estudos em fase muito precoce. Um desses motivos relatados foi justamente a falta de comunicação em Libras, por estarem inseridos em um ambiente de ouvinte em que eram privados da Língua Brasileira de Sinais. Outro motivo relatado é a falta de utilização de uma metodologia específica para a aprendizagem dos alunos surdos usuários da Libras.

Góes (2012. p.11) apresenta em seu livro a produção escrita de uma aluna de 14 anos e de um jovem de 19 anos que estão nas séries iniciais do ensino fundamental do sistema supletivo. Para o nosso apontamento, usamos dois textos que foram apresentados pela professora. A produção textual foi proposta com base em uma gravura de história em quadrinhos para que os alunos produzissem seus textos a partir dessa imagem. O Texto 1 foi realizado pela aluna de 14 anos e o Texto 2 pelo jovem de 19 anos, ambos na mesma série:

Texto 1

O pintinho comer milho gato bravo
O pintinho fala gato bravo e
A brava medo gato pintinho ir
O pintinho brigou queria gato muito
O pintinho com ir machucado gato

Texto 2

homem está mais o peixe-vara
Paulo vê peixe grande pescar
homem vai rir bota
Paulo vou vara leve
Marcos está peixe a vara
homem está a hora a vara
Marcos vai rir muito
Paulo vê bota a vara
Marcos vai passear a bota Paulo

Fonte: Góes (2012).

Tendo em vista os aspectos observados nas produções textuais dos estudantes surdos, podemos perceber, a todo instante, a omissão de pontuação nos dois textos, repetições dos primeiros elementos das frases, falta de coesão e concordância verbal, além do fato de que os textos apresentam problemas de sentido, não seguem a ordem da estrutura da língua portuguesa e, particularmente o Texto 2, não apresenta letras maiúsculas para início de frase. Além disso, também é possível observar que esses estudantes têm muitas dificuldades em apresentar uma sequência da frase em Libras, fato que dificulta a compreensão do leitor.

É provável que os problemas apresentados nas produções textuais realizadas por esses estudantes venham das dificuldades dos docentes em comunicar e ensinar na Língua Brasileira de Sinais, pois muitos profissionais não tiveram a oportunidade de aprender a Libras, enquanto outros não consideram essa língua como forma de comunicação do surdo. Isso é algo prejudicial à aprendizagem do surdo usuário da Libras que está na escola regular do ensino público, uma vez que não consegue entender o conteúdo que está sendo aplicado. Nesse caso, é de extrema importância um currículo apropriado e profissionais qualificados linguisticamente. A partir disso, Poker (2002) diz que:

Quando o professor ouvinte conhece e usa a Língua de Sinais, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno surdo. A introdução da Língua de Sinais no currículo de escolas para surdos é um indício de respeito a sua diferença. É o que caracteriza uma escola inclusiva para esse alunado (Poker, 2002, p. 9).

Essas e outras preocupações são constantes na educação dos surdos usuários da Libras, bem como são preocupantes também as questões da exclusão e privação linguística realizadas pelos profissionais que trabalham com a educação de surdos usuários da Libras, pois muitos não têm conhecimento dessa língua e não tiveram a oportunidade de aprendê-la e, portanto, acabam não criando uma interação com seus estudantes. Outro entrave é que algumas escolas não possuem intérpretes para auxiliar o surdo usuário da Libras, o que também causa uma privação linguística. Esses fatos foram relatados em entrevista dada por uma professora para o livro de Góes (2012) como algo crucial para o trabalho do docente. Dentre eles, a docente cita:

A limitação de sua própria formação profissional, os obstáculos para a integração do surdo na sociedade, a falta de colaboração da família no processo escolar e as condições institucionais para o trabalho pedagógico (recursos materiais insuficientes, instabilidade na distribuição de classes, tempo reduzido de aulas etc (Góes, 2012, p. 23).

Ainda de acordo com o relato dessa profissional, destaca-se que uma das maiores dificuldades dos estudantes surdos usuários da Libras no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é a confusão estabelecida no momento de diferenciar entre a estrutura da Língua Brasileira de Sinais e a da língua portuguesa. Como resultado, esses estudantes apresentam falta de domínio lexical, semântico e dificuldades no emprego da estrutura da língua portuguesa, e isso acarreta, na escrita, textos com problemas de coerência e coesão. Por isso, é de extrema importância a inserção da *Proposta Curricular para o Ensino de Português*

Escrito como Segunda Língua no sistema educacional dos surdos usuários da Libras. Como podemos verificar na seção 6.2, o material está preparado para que os surdos usuários da Libras consigam perceber e refletir sobre a estrutura tanto da língua portuguesa quanto da Libras, mesmo que ainda seja preciso algumas ações antes da implementação da proposta.

Ainda conforme menciona Góes (2012), os alunos surdos têm muitas dificuldades em perceber a Libras como uma língua própria da comunidade surda, pois eles acham que a Libras é a língua portuguesa sinalizada. Essa dificuldade apontada pela autora pode ser consequência da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que muitos surdos tiveram contato com a língua de sinais apenas na fase escolar e, por esse motivo, não tiveram a oportunidade de conhecer a Libras desde o início do processo de aquisição linguística, ou sequer participaram da comunidade surda. Nesse caso, a única forma de comunicação desenvolvida foi a caseira, ou a língua emergente, dada pela comunicação oral dentro do ambiente linguístico dos pais, como destacado por Vilela e Martins (2019).

Dessa forma, pensando nessas dificuldades e obstáculos encontrados por estudantes surdos desde a infância, é importante que, a partir da proposta apresentada, o sistema educacional acolha linguisticamente essas crianças desde a primeira infância, conforme apresentado no Caderno I, para que elas tenham a oportunidade de aprender a Libras, e posteriormente a escrita da língua portuguesa, sem nenhuma dificuldade, conforme verificamos nos relatos apresentados por Góes (2012).

Do ponto de vista linguístico, os problemas textuais apontados nas produções escritas dos alunos surdos apresentados por Góes (2012), bem como Quadros e Schmieidt (2006) que também pesquisaram as metodologias da aquisição do português escrito por surdos usando as mesmas metodologias propostas aos ouvintes, demonstraram que esses alunos não conseguem diferenciar a ordem frasal nem da Libras e nem da língua portuguesa. Contudo, os autores destacam que primeiro o surdo tem que dominar a língua de sinais para depois assimilar a ordem frasal na língua portuguesa, como apresenta Quadros (1997):

A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto (Quadros, 1997, p. 99).

Nesse sentido, a inserção da criança surda em ambientes linguísticos que façam uso da língua sinalizada é necessária tendo em vista a compreensão adquirida a partir da exposição à

língua. Isso está previsto na proposta analisada em seu Caderno I, que aborda sobre a educação infantil (creche e pré-escola). De acordo com esse material, as crianças, desde a primeira infância, têm que estar em contato e aprendendo a Libras. Além disso, também é de suma importância que os pais ouvintes que tenham filhos surdos possam dar oportunidades para que essa criança aprenda a Libras e que eles próprios, os pais, também possam aprender. O contato familiar, nesse caso, se faz necessário, conforme destacado por Dizeu e Caporali (2005):

É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591).

Dessa forma, a criança colocada o quanto antes em contato com a língua sinalizada chegará à fase de alfabetização mais preparada linguisticamente e conseguirá assimilar e refletir sobre a estrutura da Libras, bem como sobre a língua portuguesa. Assim sendo, em relação aos processos de aquisição de uma segunda língua, as crianças não apresentarão tantas dificuldades na aquisição da escrita. Dentro desse mesmo contexto, Quadros (1997) diz que:

Os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. A leitura e a escrita devem ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para a vida (Quadros, 1997, p. 99).

Em face dessas questões, é indiscutível a importância de que as crianças surdas tenham acesso, desde a infância, à contação de histórias, contos, diálogos produzidos em Libras, além da escrita da língua em português por meio dos livros, pois será dessa forma que as crianças conseguirão organizar o pensamento. Nesse caso, segundo grandes estudiosos, como Vygotsky, Bakhtin e Chomsky, citados por Quadros (1997), a língua tem a função de organizar o pensamento, um fato que pode estar ligado à capacidade de entender a organização dos elementos na frase.

Nesse caso, a escrita e a leitura visual para os estudantes surdos têm que estar inseridas no trabalho com a metodologia bilíngue desde a primeira infância para que eles tenham conhecimento da Libras, compreendam a comunicação e possam estar aptos a apreciar

os textos e o discurso sinalizado visando realizar uma comparação entre a língua sinalizada e a língua portuguesa escrita. Dentro desse contexto, Freitas (2020, p. 10) diz que “A exposição dos alunos surdos a textos de temáticas diversificadas pode ser uma fonte rica de ampliação do repertório vocabular e das demais estruturas de superfície presentes nos textos”.

Dessa forma, a proposta da educação bilíngue traz um currículo transformado e adequado ao sujeito surdo, com conteúdos multiculturais tanto da cultura surda quanto da ouvinte, conforme podemos perceber na Figura 14:

Figura 14 - Apresenta a diversidade de textos tanto da cultura surda quanto da ouvinte na Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua

<ul style="list-style-type: none"> - Recontar, coletivamente, com o professor em posição de escriba, histórias antes contadas pelo professor, em Libras, extraídas de histórias imaginadas ou baseadas em livros com imagens e algum texto escrito. - Escrever nos quadrinhos e tirinhas, onomatopeias, palavras que representam tinidos, estouros, explosões, rumores, roncões, estrondos, espirros, arquejos, suspiros e outros. - Escrever textos curtos, que incluam as condições de produção, a saber, finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Organizar, coletivamente, com a mediação do professor, textos escritos com elementos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição “desnecessária”), em textos que tratem de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse - Gravar vídeos em Libras, com frases legendadas em português escrito, sob a orientação do professor. 	<p>Contação de histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Charge/ cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Mitos -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Tirinhas
--	------------------------------	--

Em relação à expressão escrita, a Figura 14 traz algumas questões que foram discutidas, como a contação de histórias em Libras, em que o professor, bem como o aluno, tem que ter o conhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais para que o que foi estabelecido pela proposta seja recebido com êxito e garanta um aprendizado eficiente, além de ser por essa forma que a criança vai compreender a estrutura das duas línguas e começar a escrever com autonomia. O conhecimento da Libras vai propiciar mais eficiência nos processos de ensino e aprendizado, assim como salientam Freitas (2020), Quadros e Schmiedt (2006), Calixto (2022) e Quadros (1997).

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* também apresenta um fato curioso e importante em relação ao ensino das onomatopeias, conforme apresentado pela proposta no Caderno Introdutório e destacado na Figura 15:

Figura 15 - Apresenta a consciência visual e da sonoridade

É preciso MUITA ATENÇÃO! Não se trata de oralizar e muito menos de trazer oralidade para o ensino. A questão é levar os estudantes surdos à **consciência visual da sonoridade** e não à produção de sons. Essa consciência não precisa ser provocada, apenas apresentada quando surgir a necessidade ou a curiosidade dos estudantes; pode acontecer no Ensino Médio e não deve ocupar várias aulas; pode ser apenas introdução de uma aula. A forma de abordar

Fonte: Faria-Nascimento *et al.* (2021).

De acordo com o que foi exposto, torna-se primordial o professor levar ao estudante surdo usuário da Libras o conhecimento dos sons: qual é o som do cachorro latindo, qual o barulho de alguma coisa caindo no chão, ou um carro batendo, por exemplo, ou que quando ele espirra ou tosse produz um som, etc. Tendo em vista isso, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* não se refere a uma questão de oralização, mas sim da percepção visual e escrita dos sons. Essas questões são importantíssimas para quem vive em um mundo silencioso, pois, antes da comunicação sinalizada, o surdo usuário da Libras tem a percepção visual das coisas, fazendo uso de sua própria linguagem para descrever o que ele vê.

Outro tema que também gostaríamos de destacar na proposta é a questão do uso de ferramentas digitais que auxiliam as crianças no aprendizado, como apresentado nas Figuras 16 e 17:

Figura 16 - O uso de ferramentas digitais na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Compreender tecnologias digitais (de informação e comunicação), de forma significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas escolares e sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por meio de leitura compartilhada (estudantes e professor), textos que circulam em meios impressos ou digitais, adequados às necessidades e interesses dos estudantes. - Ler, com a colaboração dos colegas e auxílio do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros textos do campo de estudo e pesquisa, tendo em vista a situação comunicativa e o assunto do texto. - Ler imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) e em movimento (filmes, vídeos etc.) que acompanham e ressignificam os gêneros digitais de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano, manifestações artísticas, literárias e culturais, estudo e pesquisa, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar as marcas linguísticas ligadas ao estilo e ao conteúdo temático de textos de gêneros do discurso adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. 	<p>Desenvolvimento da literacia digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Contos -Crônicas -Diários -Entrevistas -Enunciados de tarefas escolares -Fábulas -Infantis -Lendas -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Recados -Receitas -Relatos de experimentos -Reportagens -Verbetes de enciclopédia 	<p>FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS A SERVIÇO DO ESTUDANTE E DO MUNDO</p>

Figura 17 - Possibilidades de uso de ferramentas digitais na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua

<ul style="list-style-type: none"> - Escrever em plataformas digitais de comunicação para enviar recados, informações de eventos, agenda de atividades etc., com mediação e acompanhamento do professor. - Fazer fotos e vídeos (escritos ou gravados), em plataformas de comunicação, como forma de manifestação e comunicação, sob o acompanhamento do professor. 	<p>Utilização de tecnologia digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Convites -Listas -Recados -Regras de jogos /brincadeiras
---	---	--

Fonte: FEIJER *et al.* (2021).

Pela descrição das habilidades que estão presentes na *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*, percebe-se que tanto nas práticas de linguagem de leitura visual quanto na expressão escrita existe a demanda do uso de ferramentas digitais, bem como a utilização de sites que contêm literatura surda, como a Bibliolibras e o site do INES. O uso de meios digitais é super importante para o auxílio nos processos de ensino e aprendizagem, mas é também uma das dificuldades que alguns estudantes que estão inseridos nas escolas regulares do sistema público podem ter, pois muitas famílias não têm condições de adquirir alguma ferramenta digital ou acesso à internet, e o sistema educacional não oferece essas ferramentas para que as crianças exercitem a escrita e a leitura, como consta na orientação da proposta apresentada.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar o papel da literatura surda como fonte de ensino e aprendizagem para as crianças surdas usuárias da Libras, como em contos,

histórias, narrativas, músicas e poemas que usam a Língua Brasileira de Sinais para realizar suas produções. Dentro da literatura surda, existem as traduções em Libras de obras já conhecidas na literatura ouvinte, mas também há muitas criações que são da própria comunidade surda, como destacado por Mourão (2012). As criações em literatura surda são obras inéditas criadas pelos surdos que produzem a sua própria literatura, e essas obras tem como princípios a identidade e a cultura surda, conforme relatado por Karnopp (2010).

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (Karnopp, 2010, p. 161).

Além da literatura surda apresentar a riqueza da Língua Brasileira de Sinais e explorar o sistema visuoespacial, também traz benefícios para a educação bilíngue por apresentar recursos que possibilitam boas oportunidades de atividades nos materiais didáticos. O objetivo com isso é favorecer uma progressão no desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua, além de contemplar a questão da literatura surda, também oferece diferentes possibilidades de gêneros e tipos textuais para serem explorados pela escrita e leitura visual dos alunos surdos usuários da Libras, o que dará suporte para a aquisição da escrita em português de forma plena, como mostra a Figura 18.

Figura 18 - Oferta de diversos gêneros textuais

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, adivinhas (O que é? O que é?), como marcas da cultura brasileira. - Contrastar características da literatura brasileira e universal com características da literatura surda. - Apreciar poemas em Libras (por meio da expressão facial e corporal e de brincadeiras com as configurações de mão e letras do alfabeto manual), e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura das palavras nesses tipos de texto. - Contrastar diferenças culturais em textos clássicos da literatura infantil, escritos em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda, ambos escritos em português (Exemplo: Cinderela e Cinderela Surda; Rapunzel e Rapunzel Surda). - Identificar os textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Distinguir o real da fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns. - Refletir sobre as características de um discurso sinalizado e compará-las com a forma de organização de um discurso escrito em português, em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. 	<p>Conhecimento de virtudes e valores culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Charge/cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Mitos -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Tirinhas 	<p>LITERATURA INFANTIL: UM MUNDO A SER DESCOBERTO</p>

Fonte: Pereira *et al.* (2021).

Além disso, de acordo com a proposta, o processo da aquisição da escrita do português vai acontecer pela forma visual, de maneira lúdica e dinâmica, de tal forma que as experiências/vivências do sujeito surdo usuário da Libras são levadas do contexto social para dentro do texto e do texto para a produção escrita.

Portanto, o que podemos perceber sobre os gêneros textuais encontrados na *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* é que são textos reais, com temas do cotidiano e com manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aquelas que circulam dentro da comunidade surda. Essa é a maneira ideal para trabalhar a leitura e a escrita com estudantes surdos usuários da Libras em sala de aula, de forma que esses discentes percebam a funcionalidade do texto, levando em consideração sempre a função social empregada em cada gênero, pois, conforme consta no material, existe uma gama de gêneros textuais nos quais as crianças estão inseridas de acordo com o contexto cultural e social em que vivem. Evidentemente, isso promove uma bagagem relevante em relação ao conhecimento da linguagem, da leitura e da escrita. Dessa forma, a criança tem que estar em contato com a diversidade de gêneros, mesmo que ela ainda não consiga ler, pois a partir da leitura visual ela acaba reconhecendo uma palavra ou imagem e pode indagar o assunto que o texto por ventura fala.

Para isso, o professor tem que apresentar os gêneros textuais conforme a evolução da aprendizagem. Gêneros textuais menos complexos podem ser apresentados para os estudantes de séries iniciais. Nesse caso, os primeiros textos apresentados para o início do processo de

escrita são aqueles que pertencem aos gêneros mais simples e que podem facilitar a memorização, como os bilhetes, pois normalmente os professores escrevem bilhetes para os pais. Outro gênero que pode ser utilizado são as receitas de culinária dos pratos que as mães fazem em casa. Nesse caso, elas podem ser utilizadas tanto para a criança aprender a escrever palavras relacionadas as listas de alimentos quanto para ensinar matemática e medidas. As listas são exemplos de gêneros bem utilizados no processo de aquisição da escrita, pois temos vários tipos de listas: como as de supermercado, nomes dos estudantes, professores, famílias, materiais escolares, brincadeiras, entre outras. Podemos ver nas Figuras 16, 17, 18 e 19 uma grande diversidade de gêneros textuais que dão suporte aos professores em sala de aula. Assim, as habilidades de leitura e escrita vão sendo construídas de forma lúdica, por meio de atividades vivenciadas no cotidiano, nos ambientes domésticos, escolares e na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC reconhece os gêneros textuais como uma oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de leitura e produção textual, além de propiciar o conhecimento das diferenças culturais e sociais das comunidades:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Dessa forma, tanto a BNCC quanto a proposta curricular priorizam o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula para promover a leitura e a escrita da língua portuguesa. Portanto, em relação às competências, habilidades e conhecimento das Prática de linguagem: Leitura Visual e Expressão escrita, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* fornece base para a alfabetização de surdos usuários da Libras e segue à risca todas essas competências de leitura, interpretação e produção textual, uma vez que orienta a utilização de materiais específicos para a educação bilíngue para surdos. Isso permite que esses estudantes consigam obter compreensão dentro do ambiente escolar.

A BNCC ainda aponta que as competências são asseguradas como resultado dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das atividades pedagógicas, além da

valorização da diversidade linguística, saberes e vivências culturais das duas comunidades. As habilidades podem ser desenvolvidas nas práticas pedagógicas usadas para adquirir conhecimentos que são necessários a todos os estudantes, garantindo, dessa maneira, pleno desenvolvimento cognitivo e socioemocional para a realização das atividades propostas. Nesse caso, o objeto de conhecimento é abordado a partir de um conjunto de ferramentas pedagógicas que são aplicadas para garantir o desenvolvimento dos aprendizes. A Figura 19 apresenta as competências, habilidades e conhecimentos presentes na proposta.

Figura 19 - As competências, habilidades e conhecimentos presentes na Proposta

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita, em textos dos diversos gêneros textuais que tratam da vida cotidiana. - Ordenar, por meio da datilologia, as letras do alfabeto manual. - Diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais. - Associar letras do alfabeto manual ou de sinal datilológico à escrita de palavras em português (Exemplo: O-V-O, P-E, P-A-I, V-O-V-O etc.). - Identificar diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), em textos de diferentes gêneros e suportes textuais, impressos e digitais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. 	Conhecimento do alfabeto manual da Libras e sua correspondência com o alfabeto brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Bilhetes -Diários -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras 	ALFABETO BRASILEIRO E ALFABETO MANUAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Apontar o local de inserção de determinada letra e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética. - Identificar o uso da ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada da escola, listas de nomes, lista de títulos de livros). - Comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios. 	Representação gráfica das letras do português	<ul style="list-style-type: none"> -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Convites -Listas -Recados 	

Fonte: Pereira *et al.* (2021).

Na Figura 19, podemos identificar:

Competências para as práticas de linguagem: a expressão escrita e a leitura visual que tratam de trabalhar o alfabeto das duas línguas, nomes e palavras escritas tanto em português escrito quanto na datilologia em Libras.

Habilidades que se relacionam com a capacidade de identificar e associar as letras do alfabeto brasileiro, a datilologia em Libras, os diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva) em textos de diversos gêneros textuais, além de comparar e reconhecer palavras.

Conhecimentos para aprender a escrita alfabética do português e a datilologia em Libras pela representação das letras e palavras, assim como a escrita do próprio nome e a datilologia. Diferenciar os tipos de gêneros textuais apresentados nas rodas de leitura, além de saber reconhecer as diferenças e semelhanças entre a Libras e o português escrito.

Tendo em vista que nos anos iniciais a criança é protagonista de seu próprio conhecimento, utilizando diferentes estratégias para a aquisição da escrita do português, a alfabetização, nesse caso, deve ser o foco das ações pedagógicas, promovendo o conhecimento do alfabeto para que a criança domine a escrita e a leitura.

Por isso, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* traz esses recursos textuais que são fundamentais para a compreensão, expressão, construção do conhecimento e para o desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos que darão sustentação à vida profissional e liberdade linguística ao surdo usuário da Libras, permitindo que ele escolha, no futuro, qual língua pretende se comunicar, seja ela escrita ou sinalizada.

Entretanto, é bom lembrar que esse material é apenas uma orientação para os professores. Se acaso o educador for indicar algum livro para as crianças, que seja pela forma impressa, e que a escola possa disponibilizar esse material, tendo em vista que muitos não têm acesso às ferramentas digitais.

Dessa maneira, também podemos perceber que, com a aplicação dessa proposta curricular para a aquisição do português escrito, os surdos usuários da Libras poderão ser alfabetizados de forma eficiente por meio da educação bilíngue, em que a escrita e a leitura promovam sentidos, mesmo que a funcionalidade dessa proposta seja apenas no sentido de orientação de práticas de escrita e de leitura que não levem em consideração atividades, estratégias ou metodologias de avaliação em sala de aula, conforme mostra a Figura 20.

Figura 20 - Impasse da proposta

Como se trata de uma proposta curricular, esta obra não apresenta estratégias, metodologia, atividades, nem propostas de avaliação a serem aplicadas em sala de aula, muito embora em seu texto haja pistas que levam a qualquer um desses aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Essa obra se apresenta como uma bússola para orientar o professor ao caminho que irá seguir para planejar e realizar suas aulas, de forma que os estudantes surdos sejam bem-sucedidos, com garantia de uma educação de melhor qualidade.

Nesse caso, a proposta é eficaz ao orientar o educador na questão do uso de um material de leitura e escrita farto na abordagem textual para os estudantes surdos usuários da Libras. Entretanto, não podemos deixar de destacar que a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* necessita com urgência da confecção de um caderno de atividades, seja como um material complementar para a proposta ou como uma segunda edição.

A partir da elaboração de um caderno de atividades, os surdos contarão com mais ferramentas que são essenciais para a aprendizagem, bem como com as condições ideais para o processo da aquisição da escrita e da leitura por meio de materiais altamente visuais e que respeitam a sua língua natural, colocando a Libras como língua de ensino, instrução, comunicação e interação entre o educando e o educador, como salienta Quadros (1997). Já a escrita da língua portuguesa como segunda língua precisa ser ensinada dentro de uma estrutura na qual o aluno surdo usuário da Libras consiga se sentir apto para compreendê-la, evitando o ensino de palavras soltas, isoladas e descontextualizadas. Nesse mesmo sentido, as autoras da proposta, Faria-Nascimento *et al.* (2021), reafirmam que:

A Educação Bilíngue de surdos atende a um ensino essencialmente VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: (i) o ensino em Libras, isto é, mediado pela Libras, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação e pelo português escrito, como língua de instrução, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 12, grifo das autoras).

A proposta também apresenta uma carta direcionada aos professores que fala da importância da educação bilíngue para os surdos e aponta que o ensino e a aprendizagem vão ter sentido se a comunicação ocorrer por meio da Libras, sendo que será por meio dessa língua que o surdo vai significar, compreender e aproximar as práticas educacionais e sociais. Nesse mesmo contexto, Freitas (2020) também aborda a importância da comunicação em sala de aula ser por meio da Libras:

Educadores e alfabetizadores precisam ter a clareza de que a língua portuguesa não é a língua de referência para a construção do conhecimento de mundo e de organização do pensamento do aluno surdo, mas sim a Libras. Entender e aceitar esse fato é princípio básico, pois essa é uma diferença radical entre o aluno surdo e o aluno não surdo, que acarreta implicações profundas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa (Freitas, 2020, p. 8).

Dessa forma, é muito importante criar nas escolas, um espaço bilíngue, com materiais, livros e profissionais preparados, além das salas preparadas para essa modalidade de ensino.

Outro fator que merece ser destacado, pois também trouxe danos à aprendizagem dos estudantes surdos usuários da Libras, foram as limitações impostas pela pandemia da COVID-19. Uma vez que o surdo é totalmente dependente de uma pedagogia visuoespacial, o distanciamento acabou ocasionando atrasos em seu processo de aprendizagem, porém, acreditamos que por meio dessa proposta esses alunos possam se recuperar e chegar a um nivelamento de aprendizagem junto aos ouvintes.

De qualquer modo, acreditamos que esse material, que está na primeira edição de publicação, traz um conteúdo que é autêntico, inovador, que respeita a língua e a forma de aprendizado do surdo usuário da Libras e que, havendo progressos na aprendizagem desses alunos a partir dessa proposta, no futuro possam surgir novas ideias que contribuirão para o ensino do português escrito para esses alunos.

Portanto, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* é de extrema importância para o surdo no cenário educacional atual. Essa proposta, aliada à Lei nº 14.191/2021, mais outras ações que já comentamos nesta seção, são necessárias e urgentes e serão, juntas, uma ferramenta de extrema importância para a educação dos surdos por propiciar ao educando surdo usuário da Libras um ensino específico às suas necessidades. Com isso, eles vão poder adquirir a escrita da língua portuguesa com base na comunicação e orientação dada em Libras e também vão conseguir diferenciar a estrutura linguística tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto da língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos várias ações que são relevantes para os estudantes surdos usuários da Libras na aquisição do português escrito como segunda língua. São ações que culminam, desde os primeiros meses de vida, na aquisição da Libras tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Nesse contexto, também destacamos a importância da interação da criança com livros infantis ilustrados, com a escrita em língua portuguesa, bem como com a contação de histórias e a datilologia em Libras. Dessa forma, os estudantes surdos usuários da Libras conseguirão, já na fase de alfabetização, assimilar as regras da língua portuguesa, apresentada por meio da sua primeira língua, a Libras.

Para isso, algumas ações são primordiais. A presença da criança e da família junto à comunidade surda é algo de extrema relevância para que a criança não se sinta diferente e seja contemplada por sua identidade linguística de origem. Entretanto, compreendemos que, normalmente, acontece o oposto. Levando em consideração esse problema, aproveitamos para reafirmar a discussão em torno de algumas inquietações em relação ao nível de aprendizado entre o aluno ouvinte e o surdo, e também sobre como as crianças que não tiveram a oportunidade de aprender a sua primeira língua, a Libras, vão adquirir a escrita da língua portuguesa.

Primeiramente, percebe-se que o aluno surdo não está no mesmo nível de aprendizagem que os ouvintes, como apresentado por Góes (2012) em seu livro *Linguagem, surdez e educação*. É uma das principais causas desse desnivelamento é a questão da utilização de sua própria língua, pois muitas crianças chegam à fase escolar sem saber de fato a sua primeira língua, e dentro desse ambiente podem se deparar com duas formas de comunicação, a Libras, que deveria ser sua forma de comunicação desde os primeiros meses, e depois a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Conforme salientamos ao longo desta pesquisa, Quadros e Schmiedt (2006, p. 22) destacam que muitas crianças chegam à escola sem saber de fato a primeira língua, nesse caso “A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais”. A proposta curricular analisada também mostra que a aquisição da L1 é importante para a criança surda e ainda destaca que a maioria das crianças, principalmente aquelas que são filhas de pais ouvintes, chegam à escola sem aprender a Libras. Por isso, a aquisição da

primeira língua por crianças surdas é primordial para o aprendizado do português escrito, já que vai facilitar a aquisição dessa escrita.

Outro motivo desse desequilíbrio é a falta de comunicação e interação por uma mesma língua no ambiente escolar, lembrando que muitos dos profissionais que trabalham com surdos não tiveram a oportunidade de aprender a Libras, como destacado por Gesser (2009) e Freitas (2020). Por esse mesmo caminho, outro problema que ocorre na educação de surdos usuários da Libras, que também não podemos deixar de comentar, é que muitos desses profissionais desconhecem a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação do surdo e acham que a oralização seria a solução. Situações como essas prejudicam o processo de ensino e aprendizagem do surdo, pois muitos profissionais não conseguem realizar uma interação ou entender o surdo usuário da Libras, conforme salienta Quadros (1997) em suas pesquisas. Por meio da língua de sinais, o professor deveria ser o mediador entre o estudante surdo e o conhecimento, mas quando não existe essa mediação, o surdo usuário da Libras fica privado de seus direitos linguísticos, assim como foi destacado por Gesser (2009).

Por esses motivos, achamos que é extremamente relevante a oferta de cursos de capacitação em Libras para todos os profissionais da escola. Também é importante ter professores formados em Pedagogia/Libras ou Letras/Libras, além de professores e outros profissionais surdos, dentro do ambiente escolar. Outro fator que é interessante e importante para uma maior receptividade linguística no ambiente escolar é a possibilidade dos surdos fazerem cursos de licenciatura, como matemática, biologia, geografia, etc. Dessa forma, o ambiente escolar estará imerso em uma diversidade linguística que será importante para que a comunidade ouvinte esteja mais envolvida com a comunicação do surdo usuário da Libras. Também é importante ressaltar que esses novos profissionais já vão ter acesso ao material da proposta curricular em suas formações, diferentemente dos professores que se formaram em outras épocas e que não tiveram a oportunidade de receber uma orientação sobre como conduzir o processo de ensino/aprendizagem das crianças surdas usuárias da Libras. Essas medidas seriam as primeiras ações antes da implantação da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*, pois de nada valeria ter uma proposta de educação bilíngue se ninguém sabe se comunicar na língua do surdo usuário da Libras. Desse modo, a comunidade surda, em parceria com os profissionais que defendem a proposta bilíngue, tem que promover um projeto em parceria com o poder público para dar a oportunidade aos professores de aprenderem a Libras, para que assim consigam de fato criar uma comunicação com o estudante surdo usuário da Libras.

Do ponto de vista do estudante surdo usuário da Libras que chega à escola sem ter conhecimento tanto da primeira língua quanto do português escrito, essa criança tem de fato uma grande barreira para romper. Se acaso as escolas em que estudam tenham professores que saibam se comunicar em Libras e um bom intérprete, a caminhada escolar dessa criança será suave. Mas, se por outro lado não haja condições favoráveis, essa criança ficará à mercê de um sistema educacional que não está apropriado para recebê-la. Essa é uma questão que pretendemos trabalhar em pesquisas futuras, em relação à maneira como acontece a aquisição da Libras e do português escrito em crianças que chegam ao ambiente escolar sem aprender a primeira língua.

Outra grande preocupação, e que também não podemos deixar de destacar, é a falta de uma metodologia de trabalho voltada às necessidades do surdo usuário da Libras. Nesse caso, a falta de livros didáticos em línguas de sinais acarreta entraves ao ensino e distancia o estudante surdo usuário da Libras do ouvinte, pois muitas vezes o material usado em sala de aula é voltado aos ouvintes, de forma que os professores têm que adaptar esse material para que educandos surdos tenham acesso ao conteúdo, como salientam Quadros e Schmiedt (2006) e também Freitas (2020).

Sabemos que a demanda de preparação de aulas é gigante para os professores, ainda mais para aqueles professores que lecionam para várias crianças que precisam de materiais adaptados. Contudo, faz-se necessária a produção tanto de materiais quanto de livros didáticos com dinâmicas de interação que sejam relacionadas aos conteúdos, estimulando a integração do estudante surdo usuário de Libras aos demais alunos e promovendo uma maior inclusão, uma vez que é necessária para o aprendizado desses estudantes a abordagem de atividades reais vividas pelo sujeito surdo usuário da Libras, como destacado por Veloso (2007), Freitas (2020) e Calixto (2022).

Porém, pela observação das indicações e orientações apresentadas tanto no Caderno Introdutório quanto aquelas analisadas no Caderno II, observamos que a proposta emprega apenas a elaboração de práticas de escrita e de leitura com referência e indicações de literaturas. A proposta aborda muito mais a teoria, e não há aplicação de atividades, estratégias e avaliações, pois, como apresentado pelas autoras, Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 25), no próprio Caderno Introdutório, “trata de uma obra que não apresenta estratégias, metodologia, atividades, nem propostas de avaliação”. Nesse sentido, esperávamos mais atividades empregadas nos cadernos, oferecendo, dessa maneira, suporte para que o professor construa práticas curriculares que oportunizem a inclusão escolar dos estudantes surdos usuários da Libras. Dessa forma, pensando em auxiliar mais os professores, solicitamos aos

autores da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* a inclusão de um caderno de atividades voltado para os estudantes surdos, que também possa proporcionar suporte aos educadores.

Todos esses aspectos analisados, como a falta da aquisição da primeira língua, o desafio comunicativo no ambiente escolar e a ausência de uma metodologia com atividades apropriadas para o educando surdo usuário da Libras, indicam que são muitos os entraves que causam a evasão escolar e o baixo rendimento na aprendizagem. Esses fatores também podem gerar um distanciamento entre os estudantes surdos e os ouvintes.

Tendo em vista isso, sabemos da importância da proposta curricular para os estudantes surdos e professores. Nesse caso, não podemos deixar de manifestar o respeito pela tarefa árdua de todos esses profissionais da educação em confeccionar a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*, pois ela marca o avanço das políticas educacionais e linguísticas para os estudantes surdos usuários da Libras.

Ao concluirmos de fato a análise desta pesquisa, podemos perceber que a implantação tanto da Lei nº 14.191/2021 quanto da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua* será de grande impacto no sistema educacional dos surdos usuários da Libras, de forma que esses estudantes vão conquistar a tão sonhada liberdade linguística. Nesse sentido, não podemos deixar de destacar o apoio do INES com produções e preparações de grandes variedades de literatura com narração em Língua Brasileira de Sinais e legendas em português escrito, além de apresentar sites de revistas e textos acadêmicos da área da educação de surdos direcionados aos professores.

Mediante os resultados apresentados nesta pesquisa, esperamos que os surdos sejam assistidos com mais atenção durante o processo de aquisição da Libras, desde os primeiros meses de vida, como consta na *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua*. Além disso, esperamos uma educação de qualidade pautada pela metodologia bilíngue, bem como a capacitação de professores proficientes em língua de sinais e outras metodologias que proporcionem boa aprendizagem, como livros didáticos específicos para surdos, espaços bilíngues dentro da escola regular e acolhimento comunitário que respeite sua forma de comunicação, como foi defendido por Calixto (2022), Quadros e Schmiedt (2006) e Freitas (2020). Nesse sentido, fica registrada aqui mais uma interessante inquietação para pesquisas futuras: como seria a escrita em língua portuguesa de surdos usuários da Libras que estão inseridos no ensino médio ou na universidade? Será que eles conseguem compreender bem a escrita da língua portuguesa?

Diante do que foi exposto, resta aos poderes públicos e aos profissionais de educação adotar metodologias apropriadas para a grade curricular das escolas regulares em que há estudantes surdos usuários da Libras. Agindo dessa forma, esses estudantes, no futuro, terão mais oportunidades dentro da comunidade ouvinte.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. N. **Alfabetização/letramento para surdos: Desafios à inclusão qualitativa**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22096_10625.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- ARAÚJO, P. J. P.; OLIVEIRA, A. F. de.; RODRIGUES, E. O. P. Por que escrever gramáticas de línguas de sinais. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 16, n. 2, p. 721–746, 2022.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.mpam.mp.br/attachments/article/1808/Lei%20n%C2%BA%209394_1996_%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1º set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CALIXTO, H. R. S. **Ouvindo Sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. 170 p.
- DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A Língua de sinais constituindo o sujeito surdo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716014.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na

educação básica e no ensino superior. **Caderno introdutório**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBEBS/SEMESP/MEC, 2021. 52 p.

FIGUEIREDO, A. M. S. **Análise da interação linguística entre pais ouvintes e filhos surdos no município de ariquemes/ro. Rondônia**. 2015. 52f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: Para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2012. 106 p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2002. 173 p.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 36, p.155 - 174, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1605/1488>> Acesso em: 22 setembro. 2023.

MOLL, J. **Alfabetização possível: Reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_31_14_3009-7345-1-PB.pdf. Acesso em: 19 set 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, C. M. de. *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior. **Caderno II**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBEBS/SEMESP/MEC, 2021. 133 p.

PIZZIO, A. L. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXT0_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf>. Acesso em 14 jan. 2022.

POKER, R. B. Abordagens de ensino na educação da pessoa surda. **Unesp**, Libras à distância, 2002. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf> Acesso em 5 set. 2022.

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

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

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

SIGNWRITING. **Sign Languages are written languages!** 2022. Disponível em: <https://www.signwriting.org/>. Acesso em: 5 mai. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. Glossário. Verbetes Alfabetização e Letramento. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs). **Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

VELOSO, A. C. S. Alfabetização do indivíduo surdo: primeiro em LIBRAS ou em português?. In: XVI Congresso de Leitura do Brasil Cole: **Anais...** Universidade do Rio de Janeiro, 2007.

VILELA, A. F.; MARTINS, R. M. F. Aquisição da linguagem por crianças surdas com pais ouvintes. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato-CE, v. 8, n. 2, p. 633-657, maio-ago. 2019.

ANEXO A - Quadro de Referência para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos-QREPS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	
Etapa da Educação básica	
Fase anual de escolarização	
Nível de proficiência	



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
-				
-				
-				



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA

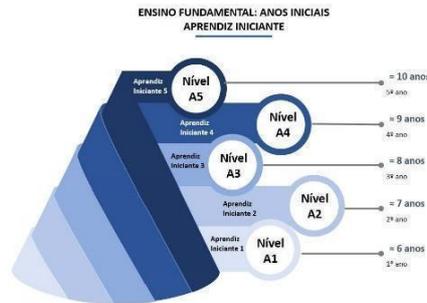
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
-				
-				
-				

Fonte: Caderno introdutório p. 17 do QREPS ilustração Professor Messias Ramos Costa.

ANEXO B - Práticas de linguagem no ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes.

QUADRO DE REFERÊNCIA- A1 (1º Ano)

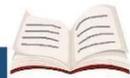
QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES – QREPS 1



PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS, SURDOCEGOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SINALIZANTES

Área do Conhecimento:	Português Escrito para Surdos
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	ENSINO FUNDAMENTAL - 1º ano
Fase anual de escolarização	6 anos a 6 anos e 11 meses – A1
Nível de proficiência	APRENDIZ INICIANTE: Iniciação elementar

12



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita, em textos dos diversos gêneros textuais que tratam da vida cotidiana. - Ordenar, por meio da datilologia, as letras do alfabeto manual. - Diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais. - Associar letras do alfabeto manual ou de sinal datilológico à escrita de palavras em português (Exemplo: O-V-O, P-E, P-A-I, V-O-V-O etc.). - Identificar diferentes tipos de letras (maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva), em textos de diferentes gêneros e suportes textuais, impressos e digitais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Apontar o local de inserção de determinada letra e palavras (apenas a primeira letra) na ordem alfabética. 	Conhecimento do alfabeto manual da Libras e sua correspondência com o alfabeto brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Bilhetes -Diários -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras 	ALFABETO BRASILEIRO E ALFABETO MANUAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o uso da ordem alfabética em diferentes contextos de leitura (chamada da escola, listas de nomes, lista de títulos de livros). - Comparar palavras, pela identificação de semelhanças e diferenças em sua grafia quanto às letras e partes iniciais, mediais e finais, em listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cardápios. 	Representação gráfica das letras do português	<ul style="list-style-type: none"> -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Convites -Listas -Recados 	

13

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Reconhecer nomes, palavras e expressões escritas em português, familiares, em situações do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> - Observar nas palavras as flexões de gênero (masculino e feminino), de número (singular e plural) e de grau (diminutivo, normal, aumentativo), em textos de gêneros textuais distintos, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Identificar uma palavra conhecida dentro de outra palavra, ainda que o significado de uma não tenha nenhuma relação com o significado da outra (Exemplo: casa > asa, escola > cola). - Identificar finalidades de mensagens empregadas em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana (Exemplo: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). - Observar o modo como as mensagens de bilhetes, recados, convites e cartas são produzidas, onde circulam, quem as produz, a quem se destinam e para quais contextos comunicativos. - Observar a escrita de letras e palavras nos diversos contextos do cotidiano (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.). - Classificar, em colaboração com os colegas e com o auxílio do professor, em suportes digitais ou impressos, agendas, listas, calendários, avisos, convites, receitas, bulas de remédios, instruções de montagem, de acordo com a situação comunicativa, o assunto do texto e sua forma de organização. - Identificar a existência das variantes linguísticas em diferentes contextos comunicativos e em diferentes textos de gêneros textuais distintos que tratam de temas relacionados à vida cotidiana. - Prestar atenção ao gênero feminino e masculino no final das palavras. No caso daquelas em que o final "A" representa feminino e o final "O" representa masculino (Exemplo: a menina, o menino; bonita, bonito etc.), mas também no caso em que a letra final da palavra não é a mesma letra do artigo que a define (Exemplo: o lápis, o papel; a televisão, a colher). - Verificar recursos coesivos (eu, ele, ela, nós, meu, minha, seu, sua; porque; vírgulas e outros) em textos de diferentes gêneros lidos coletivamente dos campos da vida cotidiana. - Interpretar informações contidas em documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.), bulas de remédios e instruções de montagem. 	Escrita alfabética imersa na cultura escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Bulas de remédios -Cardápios -Cartas -Convites -Diários -Instruções de montagens -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras 	ESCRITA ASSOCIADA A ATIVIDADES SOCIAIS

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Depreender características gramaticais próprias das palavras (artigo, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos), com foco as práticas de linguagem, sem preocupação com a terminologia gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o masculino e feminino de nomes, encontrados em diferentes contextos dialógicos e em textos de diferentes gêneros textuais com temas da vida cotidiana e manifestações artísticas e literárias. - Apresentar a marcação linguística de singular e plural nas diferentes palavras, inicialmente a partir de imagens, e posteriormente a partir da identificação de palavras que representam um único objeto (singular) ou palavras que representam mais de um objeto (plural), em frases de textos associadas a imagens. - Observar, de forma bem básica, a combinação das palavras (nomes, pronomes, artigos, adjetivos e verbos) e as relações que elas estabelecem entre si, em textos de diferentes gêneros textuais, com temas artísticos e literários da vida cotidiana, lidos coletivamente. - Observar as regularidades no comportamento das palavras: nomes (substantivos); representação de ação, estado, acontecimento (verbos); representação de características (adjetivos); referência e especificação (pronomes e artigos); a partir da leitura de textos e frases, sem a preocupação com a categorização ou classificação gramatical dessas palavras nos textos dos gêneros textuais do campo da vida artístico literário. - Prestar atenção na existência de palavras que indicam ação e movimento: correr, pular, abraçar etc., em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar grupos de palavras que se referem a pessoas, animais e coisas (nomes próprios e nomes comuns), em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que existem palavras que expressam características de pessoas, coisas e animais, em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que existem estruturas que expressam estado e características de pessoas, animais ou objetos (Exemplo: "João está feliz"; "A cobra é venenosa"; "O lápis é azul" etc.), em textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que existem palavras que são escritas com a primeira letra maiúscula (substantivos próprios) e outras escritas com a primeira letra minúscula (substantivos comuns). 	Associação entre forma e função das palavras	<ul style="list-style-type: none"> -Cardápios -Charge/cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Listas -Mitos -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras -Tirinhas 	NATUREZA DAS PALAVRAS

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Apropriar-se das características e efeitos de sentido em textos multimodais, produzidos por elementos imagéticos e visuais empregados nessa composição textual (imagens, símbolos, cores, tipos de letra, formato etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, a partir da mediação do professor, informações explícitas em diferentes gêneros textuais que trazem como temática a vida pública. - Identificar a finalidade de diferentes textos em diferentes suportes (jornais: informação, gibis: diversão etc.). - Identificar a organização e estrutura dos textos de diferentes gêneros textuais e suas características gráficas (estrutura do texto, forma das letras, cor etc.). - Inferir, com o auxílio do professor, informações implícitas em textos de diferentes gêneros textuais, com temas voltados a questões culturais com as quais os estudantes se deparam na vida pública, ancoradas em pistas disponíveis nos próprios textos. - Explorar cores, imagens e suas funções em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Interpretar ilustrações e pequenos textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (a relação texto escrito e imagem), em textos multissemióticos (anúncios, propagandas, rótulos, vídeos legendados etc.). - Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra etc.). - Identificar a função da legenda como fonte de informação e tradução de falas (sinalizadas ou oralizadas) em vídeos, mesmo que ainda não consigam ler com independência. 	Introdução aos textos multimodais	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Bulas de remédios -Cardápios -Cartas do leitor (revista infantil) -Charge/cartum -Cordéis -Fábulas -Lendas -Mitos -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Receitas -Reportagens -Textos de campanhas de conscientização -Tirinhas 	A MULTIPLICIDADE SEMIÓTICA NA CONSTITUIÇÃO DE TEXTOS

16

	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem, em textos multimodais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler, em colaboração com os colegas e com o professor, fotolegendas em notícias, manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Ler, em colaboração com os colegas e o professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, entre outros gêneros textuais do campo publicitário, de acordo com a situação comunicativa e o assunto do texto. - Observar como se organizam jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico. - Analisar o tipo de informação que transmitem jornais e revistas (impressos e digitais), manchetes em notícias, álbuns de fotos digitais noticiosas e notícias curtas para público infantil, entre outros gêneros textuais do campo jornalístico. - Criar expectativas em relação a textos de diversos gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda, para identificar pressuposições de sentidos e de forma, além da função social do texto. - Observar saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Identificar os diferentes sinais de pontuação (ponto final, de interrogação e exclamação) e seus efeitos em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. 	Análise da organização, estrutura e recursos presentes em textos multimodais	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Cardápios -Cartas do leitor (revista infantil) -Charge/cartum -Contos -Crônicas -Diagramas -Entrevistas -Fábulas -Gráficos -Infográficos -Lendas -Mitos -Notas de divulgação científica -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Quadros -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras -Relatos de experimentos -Reportagens -Tabelas -Textos de campanhas de conscientização -Tirinhas -Verbetes de 	
--	--	--	--	--

17

	<p>- Ler textos científicos de revistas específicas para crianças, com um vocabulário técnico comentado, linguagem objetiva e acessível, além de livros infantis que trazem ilustrações e permitem antecipar o assunto a ser abordado.</p> <p>- Formular hipóteses (local, tema, tempo, conteúdo) sobre materiais informativos (notícias, reportagens, anúncios etc.) com descrições breves e objetivas em português escrito, especialmente com ajuda visual por meio de imagens, marcas e símbolos.</p> <p>- Localizar informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.) em situações do cotidiano (mapas para brincar de caça ao tesouro, mapas para localizar o lugar que mora, a escola em que estuda; gráficos feitos em sala de aula com a quantidade de meninos e meninas etc.).</p>		enciclopédia	
--	--	--	--------------	--

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Reconhecer a finalidade de diferentes gêneros textuais e relacioná-los às suas funções comunicativas (informar, comunicar, convencer, brincar, transmitir emoção etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar seus próprios textos escritos após proposta do professor, com a mediação de seus pares e do professor. - Observar que as letras maiúsculas marcam, sempre, a primeira letra de uma frase, parágrafo. - Identificar o assunto de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Caracterizar a leitura como produção em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Ler frases e pequenos textos multimodais com estruturas simples, assim como perguntas interpretativas simples em textos de diferentes gêneros textuais, com temática infantil, do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar que a bula explica a quantidade de medicamento a ser tomada ou aplicada, a frequência de uso e as precauções necessárias. - Concluir que, em textos escritos sobre saúde (prevenção de cólera, dengue, malária, desidratação etc.), há orientações e cuidados com a saúde. - Interpretar recursos gráficos de histórias em quadrinhos e tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias). - Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas pela relação com imagens, palavras e orações. - Ler listas de palavras em dicionários, listas dos alunos no diário de classe, listas de horários de saídas de ônibus, listas de alimentos em mercados etc. - Analisar manchetes e títulos e prever o conteúdo das notícias. - Identificar o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples, extraídas de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar, com auxílio do professor, a organização e estrutura geral de obras como dicionários, enciclopédias e livros didáticos (buscar: índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor, organização por ordem alfabética etc.). 	Práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Álbuns noticiosos -Avisos -Bilhetes -Bulas de remédios -Cardápios -Cartas -Cartas de reclamação -Cartas do leitor (revista infantil) -Convites -Diários -Notas de divulgação científica -Notícias -Recados -Receitas -Regras e regulamentos -Reportagens -Textos de campanhas de conscientização -Verbetes de enciclopédia 	CONSTRUÇÃO LEITORA (o surgimento do leitor)

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Reconhecer textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, adivinhas (O que é? O que é?), como marcas da cultura brasileira. - Contrastar características da literatura brasileira e universal com características da literatura surda. - Apreciar poemas em Libras (por meio da expressão facial e corporal e de brincadeiras com as configurações de mão e letras do alfabeto manual), e outros textos versificados em português escrito, para observação da estrutura das palavras nesses tipos de texto. - Contrastar diferenças culturais em textos clássicos da literatura infantil, escritos em português, com seus equivalentes adaptados para a cultura surda, ambos escritos em português (Exemplo: Cinderela e Cinderela Surda; Rapunzel e Rapunzel Surda). - Identificar os textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Distinguir o real da fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns. - Refletir sobre as características de um discurso sinalizado e compará-las com a forma de organização de um discurso escrito em português, em textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. 	<p>Conhecimento de virtudes e valores culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Charge/cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Mitos -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Tirinhas 	<p>LITERATURA INFANTIL: UM MUNDO A SER DESCOBERTO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, em colaboração com os colegas e com auxílio do professor, textos narrativos como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas (com assunto vinculado ao cotidiano das cidades). - Estabelecer a relação existente entre diferentes personagens de uma história, a partir de critérios propostos pelo professor e das características mostradas em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns. - Identificar os diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição. - Identificar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados a partir de lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns. - Extrair, de textos lidos, palavras que indicam ações que acontecem agora, que já aconteceram ou que acontecerão por meio dos fatos das histórias, dos acontecimentos, das diferentes mídias e dos contextos que envolvem o estudante. 	<p>Estrutura dos textos literários</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Cartas do leitor (revista infantil) -Charge/cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Mitos -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Reportagens -Textos de campanhas de conscientização -Tirinhas 	
--	---	--	---	--

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Compreender tecnologias digitais (de informação e comunicação), de forma significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas escolares e sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por meio de leitura compartilhada (estudantes e professor), textos que circulam em meios impressos ou digitais, adequados às necessidades e interesses dos estudantes. - Ler, com a colaboração dos colegas e auxílio do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros textos do campo de estudo e pesquisa, tendo em vista a situação comunicativa e o assunto do texto. - Ler imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) e em movimento (filmes, vídeos etc.) que acompanham e ressignificam os gêneros digitais de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano, manifestações artísticas, literárias e culturais, estudo e pesquisa, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. - Observar as marcas linguísticas ligadas ao estilo e ao conteúdo temático de textos de gêneros do discurso adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda. 	Desenvolvimento da literacia digital	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Contos -Crônicas -Diários -Entrevistas -Enunciados de tarefas escolares -Fábulas -Infantis -Lendas -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Recados -Receitas -Relatos de experimentos -Reportagens -Verbetes de enciclopédia 	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS A SERVIÇO DO ESTUDANTE E DO MUNDO



PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Aplicar adequadamente as representações gráficas (figura, letras, números e outros símbolos) em situações próprias de registro (cabecalho, representação visual, listas etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar escrita de outras formas gráficas (outros sistemas de representação) na produção de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Estabelecer relação do objeto real com o sinal; da foto do objeto com a foto do sinal; do desenho do objeto com o desenho do sinal; e da imagem com a palavra, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. - Diferenciar letra de imprensa de letra cursiva; letras maiúsculas de letras minúsculas, nas atividades práticas da escrita. 	<p>Construção do sistema alfabético</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Convites -Diários -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/ brincadeiras 	FORMAÇÃO (MULTISSEMÓTICA) DA ESCRITA
	<ul style="list-style-type: none"> - Empregar, ainda que de forma inconsistente, sinais de acentuação (agudo e circunflexo), o til, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas literárias, culturais e científicas. - Utilizar outros sinais, além das letras, como pontos finais, de interrogação e de exclamação, na escrita de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais e científicas. 	<p>Convenções da escrita: pontuação e acentuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cartas -Contos -Convites -Fábulas -Listas -Poemas -Quadrinhos -Recados -Regras de jogos/ brincadeiras 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher formulários comuns, pela compreensão de sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil, CEP etc.), com números, datas, nome, nacionalidade, moradia, idade e data de nascimento. - Preencher o cabeçalho escolar, primeiramente pela cópia das informações, e depois de modo espontâneo e autônomo, assim como em outras produções de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa. - Escrever o seu nome completo e escrever o primeiro nome dos colegas da sala e pessoas de seu convívio em agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cartas. - Transmitir recados escritos por bilhetes e cartas, com o destinatário e linguagem adequada. 	Produção colaborativa e autônoma	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cartas -Convites -Enunciados de tarefas escolares -Listas -Recados 	
--	---	----------------------------------	---	--

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Produzir palavras isoladas, expressões e pequenos textos em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar textos breves, sem alterar suas características sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. - Segmentar adequadamente as palavras escritas, separadas por espaço em branco, na escrita. - Copiar textos escolhidos, que trazem temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, com o objetivo de memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas, entre outras. - Iniciar a escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Participar da correção coletiva de textos escritos em português, pelos próprios colegas, com observação e reflexão acerca das estruturas da língua. - Transcrever, coletivamente, em português escrito, com auxílio do professor, pequenos 	Correspondência entre diferentes formatos de registro gráfico	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cartas -Contos -Diários -Fábulas -Lendas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras 	ESTÉTICA E ESTILO LINGUÍSTICO

24

	trechos de histórias sinalizadas, de diferentes gêneros textuais (com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas), gravados pela turma.			
	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a registros gráficos diversos quando necessitar de apoio para a escrita de vocábulos (Exemplo: uso de cadernos-dicionários, dicionários visuais, cartazes, fichas, caderno de exercícios) extraídos de textos selecionados para a proposta. - Pesquisar temas em dicionários visuais, enciclopédias, livros didáticos, ou outros, com a ajuda do professor, seguida de seleção e registro de informações relevantes. 	Utilização de dicionários gerais e visuais, monolíngues ou bilíngues, com português e Libras	<ul style="list-style-type: none"> -Diagramas -Gráficos -Infográficos -Notas de divulgação científica -Quadros -Tabelas -Verbetes de enciclopédia 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever em plataformas digitais de comunicação para enviar recados, informações de eventos, agenda de atividades etc., com mediação e acompanhamento do professor. - Fazer fotos e vídeos (escritos ou gravados), em plataformas de comunicação, como forma de manifestação e comunicação, sob o acompanhamento do professor. 	Utilização de tecnologia digital	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Convites -Listas -Recados -Regras de jogos /brincadeiras 	

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Realizar atividades organizadas em português escrito, de modo a cumprir a finalidade de diferentes gêneros textuais e suas funções comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Responder questionários simples, atentos a sua organização: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc. - Elaborar coletivamente, em interação com o professor, questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula. - Elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola etc., a partir de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, conforme selecionado pelos colegas ou pelo professor. 	Composição de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> -Álbuns noticiosos -Avisos -Bilhetes -Convites -Gráficos -Infográficos -Listas -Notas de divulgação 	ESCRITA AUTÔNOMA

25

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar textos científicos em formato visual (vídeos, experimentos em revistas, livros infantis etc.) para aprender a tomar notas, em português escrito, e a fazer esquemas, coletivamente, com o auxílio do professor. - Registrar coletivamente, com a mediação do professor, resultados de pesquisas e experimentos lúdicos e divertidos, em esquemas e gráficos, com imagens e português escrito, a partir de relatos construídos com o professor, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Redigir bilhetes, recados, avisos, convites, conforme a estrutura exigida para o gênero. - Contemplar, no texto escrito, diferentes graus de formalidade, conforme proposta de escrita do professor. - Escrever pequenas notícias sobre fatos recentemente ocorridos, conforme solicitado pelo professor. - Criar histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores. - Recontar, em português escrito, total ou parcialmente, histórias em quadrinhos, a partir de textos escritos por outros autores. - Montar um jornal artesanal bilingue, em Libras e em português escrito, seguindo contextos emergentes no ensino. - Responder perguntas escritas com estrutura simples (afirmativas ou negativas), com verbos usuais como "gosto" ou "não gosto", "quero" e "não quero", "tenho" e "não tenho", "vi" e "não vi", "sei" e "não sei" (Exemplo: Seu pai tem um carro? Você gosta de maçã? Você quer água? João viu o cachorro? Você tem uma bola?). - Relacionar, entre uma lista de respostas, cada pergunta correspondente (Exemplo de perguntas: Quem? Faz o quê? Onde? Quando? Exemplo de respostas: foi ao mercado - Joana - Ontem - fazer compras), com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Contrastar a marcação da interrogação em Libras (Exemplo: expressões faciais, com 		<ul style="list-style-type: none"> -científica -Notícias -Quadrinhos -Quadros -Recados -Relatos de experimentos -Reportagens -Tabelas 	
		Utilização de sinais de pontuação	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Contos -Convites -Diários -Fábulas -Lendas -Listas 	

26

	<ul style="list-style-type: none"> elevação da cabeça e franzimento da testa, acrescido de movimento das palmas das mãos para cima) com a marcação da interrogação em português escrito: emprego do sinal gráfico de interrogação no final da frase). - Incluir os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação) em textos sem pontuação, apresentados pelo professor, a fim de dar mais coesão, coerência e clareza na escrita. - Pontuar adequadamente pequenos diálogos em textos do gênero textual diálogo. 		<ul style="list-style-type: none"> -Recados -Regras de jogos/brincadeiras 	
--	---	--	---	--

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Produzir expressões, frases simples e pequenos textos, em português escrito, acerca de si próprio, de pessoas reais (onde vivem e o que fazem) e de pessoas imaginárias, primeiro coletivamente e depois individualmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as características e marcações necessárias a textos da conversação espontânea presencial, primeiro em Libras, depois em português escrito, de forma a alternar os turnos de fala (ora o professor, ora o estudante), as formas de tratamento adequadas à situação e à posição do interlocutor. - Escrever, espontaneamente, ou por autocitado, palavras e frases em ordem alfabética, extraídas de textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse. - Identificar palavras no texto a pedido do professor e reescrevê-las no papel de acordo com as atividades propostas (responder algum questionamento, retirar a palavra que nomeie algo ou alguém, que representa algo previamente definido). - Escrever, em português escrito, frases simples, com sentido, motivadas por uma imagem ou por uma narrativa em Libras. - Ampliar o número dos termos de frases ou textos em exercícios de preencher as lacunas com as palavras que faltam. - Ordenar corretamente as frases dentro de um parágrafo ou parágrafos de um texto. 	Estratégias de escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Cartas do leitor (revista infantil) -Charge/cartum -Contos -Convites -Cordéis -Crônicas -Diários -Fábulas -Lendas -Listas -Mitos -Notícias -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos 	<p>ESCRITA ESPONTÂNEA</p>

27

	<p>- Exercitar a criatividade na construção de frases.</p> <p>- Escrever frases e pequenos textos, em estruturas simples do português escrito, associados a imagens sequenciadas, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.</p>		<p>-Recados -Regras de jogos/brincadeiras -Reportagens -Tirinhas</p>	
	<p>- Recontar, coletivamente, com o professor em posição de escriba, histórias antes contadas pelo professor, em Libras, extraídas de histórias imaginadas ou baseadas em livros com imagens e algum texto escrito.</p> <p>- Escrever nos quadrinhos e tirinhas, onomatopeias, palavras que representam tinidos, estouros, explosões, rumores, roncões, estrondos, espirros, arquejos, suspiros e outros.</p> <p>- Escrever textos curtos, que incluam as condições de produção, a saber, finalidade, gênero e interlocutor, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.</p> <p>- Organizar, coletivamente, com a mediação do professor, textos escritos com elementos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição "desnecessária"), em textos que tratem de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse</p> <p>- Gravar vídeos em Libras, com frases legendadas em português escrito, sob a orientação do professor.</p>	<p>Contação de histórias</p>	<p>-Charge/ cartum -Contos -Cordéis -Crônicas -Fábulas -Lendas -Mitos -Poemas -Poemas visuais -Quadrinhos -Tirinhas</p>	

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Compreender os recursos expressivos que ligam palavras no texto, de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.), sem a preocupação com a categorização ou classificação deles</p>	<p>- Escrever nomes de objetos, seres, animais e eventos, com letra minúscula, salvo quando a palavra ocupa a posição inicial de uma frase, em textos ou fragmentos de textos que tenham, como tema, o cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas.</p> <p>- Escrever adequadamente palavras iniciadas por letras maiúsculas (nomes de pessoas e de lugares específicos. Exemplo: nome de uma rua, de uma escola, de um estado brasileiro nome de um prédio etc..</p> <p>- Preencher, em textos lacunados pelo professor, características para os nomes de pessoas, coisas e animais, no texto em estudo.</p> <p>- Copiar palavras que se referem a ações (verbos de ação e de movimento) de textos de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas.</p> <p>- Escrever palavras ou grupos de palavras que se referem a pessoas, animais ou coisas (substantivos próprios e comuns) em textos lacunados, pelo professor, extraídos de textos que tratam da vida cotidiana, artístico literário e das práticas de estudo e pesquisa.</p> <p>- Reescrever textos em fase de elaboração pelo próprio estudante, após ler, fazer correções e revisões necessárias, com a colaboração dos colegas e do professor.</p>	<p>Agrupamento de palavras: classes gramaticais</p>	<p>-Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Charge/cartum -Contos -Convites -Crônicas -Diários -Fábulas -Gráficos -Infográficos e verbetes de enciclopédia -Lendas -Listas -Mitos -Poemas -Quadrinhos -Quadros -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras -Tirinhas</p>	<p>ESTRUTURA GRAMATICAL: REGULARIDADES LINGÜÍSTICAS</p>

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
<p>Produzir adequadamente estruturas linguísticas do português, com base nas regularidades da estrutura da língua e nas convenções da escrita</p>	<p>- Marcar a concordância dos nomes com as quantidades de elementos (singular e plural), em artigos, substantivos e adjetivos, encontrados em frases extraídas de textos de gêneros textuais que tratam de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, lidos pelos estudantes em sala de aula.</p> <p>- Escrever frases com emprego de singular e plural, a partir de imagens com ações motivadoras à construção de frases contextualizadas.</p>	Emprego do plural e do singular	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Charge/cartum -Contos -Convites -Crônicas -Diários -Fábulas -Lendas -Listas -Mitos -Poemas -Quadrinhos -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras -Tirinhas 	ADEQUAÇÃO DA ESCRITA ÀS CONVENÇÕES DO PORTUGUÊS
	<p>- Escrever os artigos (o/os, a/as, um/uma, uns/umas) com os nomes femininos e masculinos em textos do campo da vida cotidiana.</p> <p>- Reescrever textos de diferentes gêneros textuais do campo artístico literário, com atenção à concordância de gênero, feminino e masculino, associada às palavras.</p>	Adequação do gênero das palavras (feminino e masculino) ao gênero dos artigos	<ul style="list-style-type: none"> -Bilhetes -Charge/cartum -Contos/ - -Crônicas -Fábulas -Lendas -Listas -Mitos -Poemas -Quadrinhos -Recados 	

30

			<ul style="list-style-type: none"> -Receitas -Tirinhas 	
	<p>- Utilizar os mecanismos linguísticos de formação do aumentativo (-ão etc.) e diminutivo (-inho etc.), em situações contextualizadas, extraídas de textos lidos em sala de aula.</p> <p>- Completar um texto com diminutivo e o aumentativo, em contextos que marcam dimensão, afetividade ou ironia.</p> <p>- Reescrever frase extraída de texto lido, com acréscimo de grau (aumentativo ou diminutivo).</p>	Emprego de aumentativo e diminutivo, sempre que necessário	<ul style="list-style-type: none"> -Agendas -Bilhetes -Cartas -Charge/cartum -Contos -Crônicas -Fábulas -Lendas -Listas -Mitos -Poemas -Quadrinhos -Recados -Receitas -Tirinhas 	

31