

## REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

### REFLECTIONS ON ACTIVITIES OF WRITTEN PORTUGUESE FOR DEAF STUDENTS

**Daiana Steyer<sup>1</sup>**

daiana-steyer@hotmail.com

**Cátia de Azevedo Fronza<sup>2</sup>**

catiaaf@unisinos.br

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre atividades de leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Para a realização desta investigação, foram utilizados dados da pesquisa “Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos”<sup>3</sup> coordenada pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza na Unisinos. Para o presente artigo, foi selecionado um momento em que a língua portuguesa escrita foi trabalhada, durante o ano de 2015, em uma turma de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados pela equipe de pesquisa, por meio de fotos e vídeos. Considerando a comparação entre a fundamentação teórica, Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006), Karnopp e Pereira (2009), Muck (2009) e a atividade analisada, constata-se que o contexto educacional está organizado de forma que as interações são realizadas pela oralidade, o que faz com que o surdo fique em desvantagem nas articulações entre os saberes na sala de aula.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Educação bilíngue. Surdez.

**Abstract:** The purpose of this study is to think about reading and written activities of Portuguese as a second language in the first years of Elementary School, from a school for deaf children in the metropolitan region of Porto Alegre, Brazil. To perform this analysis, data from the research “Oral and Sign Languages: Challenges and Potential in Deaf Education”, coordinated by Professor Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, at Unisinos, was used. For the present study, it was selected a moment when the written Portuguese language was worked with, in 2015, at 4th and 5th Elementary School groups. The data was collected by the research group, through photos, videos. Considering the comparison between the theory, Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006), Karnopp e Pereira (2009), Muck (2009) and the analyzed activity, it is observed that the educational context is organized in a way that interactions are performed through orality. This situation makes deaf students in disadvantage in relation to the articulation of knowledge in classroom.

**Keywords:** Portuguese language. Bilingual education. Deafness.

---

<sup>1</sup>Mestra em Linguística Aplicada.

<sup>2</sup>Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa com o apoio da FAPERGS Edital PqG 02/2017, Processo n. 17255100009584.

## **1 Considerações iniciais**

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de ensino relacionada ao processo educacional da criança surda, bem como refletir sobre ela. A referida proposta é um exercício utilizado para o ensino de leitura e de escrita da língua portuguesa como segunda língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola para surdos na região metropolitana de Porto Alegre.

O presente estudo justifica-se pelo nosso interesse, como pesquisadoras em Linguística Aplicada, em saber mais sobre esse contexto. A necessidade de compreender e contribuir para o contexto do aluno surdo surgiu da inserção na pesquisa “Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos”, coordenada pela professora Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, na Unisinos. Esse envolvimento na pesquisa possibilitou a realização do trabalho de conclusão de curso Steyer (2017). Os dados foram coletados durante a pesquisa mencionada, quando a equipe registrava as aulas por meio de vídeos e fotos e elaborava um relatório ao final de cada observação.

Para isso, apresentamos a língua portuguesa no contexto do aluno surdo, assim como a Libras e a sua importância no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Refletimos também sobre os conceitos de letramento e de ensino da escrita alfabética para surdos, além do que se espera de atividades de leitura e de escrita para aluno surdo. Em seguida, trazemos a metodologia utilizada para a geração de dados, bem como os dados e a análise sobre a atividade em questão e, por fim, as considerações finais e resultados alcançados.

Entendemos que o trabalho assim organizado contribui para o aprofundamento da reflexão sobre o tema, dialogando com os interessados e estudiosos da área do ensino de língua portuguesa escrita para aluno surdo.

## **2 Ensino de línguas no contexto do aluno surdo**

As línguas manifestam a capacidade do ser humano para a linguagem, explicitam os valores, as culturas e os padrões sociais de determinados grupos. Os surdos brasileiros utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, uma língua visual-espacial, dotada de propriedades que lhes permitem se comunicar e que tem todas as características das demais línguas. A língua portuguesa, nesse contexto, deve ser tratada como segunda língua, configurando, assim, o que se assume como bilinguismo para o surdo.

A educação bilíngue, segundo Quadros e Schmiedt (2006), assume que as línguas passarão a existir em um mesmo espaço escolar, mas devem ter seus papéis muito bem definidos. Fernandes (2006) entende que a prática do bilinguismo na educação de surdos, no Brasil, ainda precisa de atenção, pois não se verificam ações efetivas para que a língua de sinais se torne a principal língua para o surdo, e a língua portuguesa escrita seja aprendida e ensinada como segunda língua.

Nesse sentido, a perspectiva que se aproxima das ações necessárias para o aprendizado significativo da língua portuguesa como segunda língua é o letramento. Tendo em vista que a alfabetização considera o nível fonético da língua, a fala, chamamos atenção para o letramento que vai muito além de aprender a escrita como um processo de decodificação, já que está diretamente associada ao sentido que essa escrita assume nas práticas sociais.

O surdo compreende a língua portuguesa (LP) através da visão, e a aprendizagem, se estiver posta em uma prática social, será significativa para o aluno. Conforme Fernandes (2006), ao levarmos em conta o letramento para surdos, o processo se modifica, tornando a escrita como dependente da leitura. O letramento, para Muck (2009), faz com que a aprendizagem da escrita e da leitura evolua, contanto que esteja em um conjunto de práticas sociais significativas. Quadros e Schmiedt (2006) acentuam que o letramento conduz o aluno ao uso competente da leitura e escrita. Em adição a isso, as autoras consideram que o letramento só fará sentido para o aluno surdo, se for significado através da sua primeira língua, a Libras. Assim como Pereira (2009) e Fernandes (2006), frisam o letramento como a forma mais abrangente de se chegar a um resultado positivo no ensino de língua portuguesa escrita, tanto para o ouvinte quanto para o aluno surdo.

Entende-se que a alfabetização deve progredir através da perspectiva do letramento, para que o aluno possa desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita sempre envolvidas em práticas sociais. Nesse caso, é importante entender que o aluno surdo deve ser considerado em sua especificidade, com metodologia de ensino adequada, para, assim, alcançar a aprendizagem na língua escrita.

Seguindo na reflexão sobre o letramento e o aluno surdo, trazemos algumas considerações a respeito do que se espera das atividades de leitura e de escrita no processo de aprendizagem do português como segunda língua.

## ***2.1 O que se espera das atividades de leitura e escrita para aluno surdo***

Como apontam Pereira (2009) e Fernandes (2006), as dificuldades que os alunos surdos normalmente apresentam na leitura e na escrita não provêm da surdez, mas do conhecimento que têm da língua portuguesa. Isso resulta, em grande parte, da forma de ensino a que foram submetidos. Nesse sentido, é importante apontar como autores envolvidos no contexto de estudos sobre a surdez pensam as práticas pedagógicas que envolvem o ensino da LP escrita como segunda língua.

Fernandes (2006), Karnopp e Pereira (2009), Muck (2009), Quadros e Schmiedt (2006) salientam que trabalhar com palavras soltas e descontextualizadas não leva à aprendizagem significativa pelo aluno surdo. Dessa maneira, o aluno só reconheceria a palavra externamente, ou seja, não saberia colocá-la em um contexto, dentro de uma situação do seu cotidiano.

Conforme Fernandes (2006), "Ler não é reconhecer palavras isoladas, mas, sim, compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito" (FERNANDES, 2006, p. 1). Para Quadros e Schmiedt (2006), "[...] trabalhar com listas de palavras soltas, fora de um contexto, não produz bons resultados na aprendizagem de uma língua" (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 74). Como já foi comentado, a perspectiva de se trabalhar com palavras isoladas remete ao ensino tradicional de língua, que toma a leitura como simples reconhecimento e identificação de símbolos gráficos. Há a necessidade de se trabalhar a LP escrita por meio de gêneros, pois "são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas" (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Quando escolhemos um gênero textual para trabalhar em sala de aula, estamos escolhendo não só uma forma linguística, mas uma forma de atingir objetivos específicos, que insiram os alunos nas atividades comunicativas do dia a dia, apresentando a intenção para trabalhar tal texto. Como dizem (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 40), "A criança surda precisa saber por que e para que vai ler". Isso também é de suma importância para a criança ouvinte.

Não basta o convívio com o material escrito; é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão linguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulem socialmente. Pereira (2014) salienta que o foco deve ser colocado no texto e não em vocábulos isolados; assim é possível construir significados na interação entre professores, alunos e textos. As atividades, portanto, devem ser pensadas em caráter de formação de leitor: os textos devem atrair a criança e ver nela a vontade de ler mais; os livros devem ser objetos de

constante presença na vida dos alunos. Para isso, o educador deve definir critérios na hora de selecionar as leituras para o aluno surdo, pois, como Pereira (2009), Fernandes (2006), Quadros e Schmiedt (2006) indicam, as atividades são fracassadas por não serem pensadas especificamente para o público-alvo e não fazerem parte do contexto dos discentes.

Todavia, deve-se prestar atenção à qualidade do material, tanto no conteúdo quando na acuidade visual, já que, no caso do surdo, o visual deve predominar. Para isso, é imprescindível haver critérios de seleção claros. Esse, portanto, é um ponto delicado, pois, muitas vezes, o que as bibliotecas das escolas oferecem, conforme expõe Riter (2009), em seu texto sobre critérios de seleção de textos, são títulos ofertados aos alunos anos a fio, sem renovação, sem critérios, muitas vezes sobras de doações. Quadros e Schmiedt (2006) também salientam que a maioria dos livros que os professores utilizam em sala de aula não foram pensados para o aluno surdo. Riter (2009) menciona que o professor acaba utilizando livros mal escritos, mal editados, preconceituosos, conservadores, sem atrativo visual algum.

O professor, contudo, não deve abrir mão do seu papel, procurando utilizar estratégias criativas que contornem essa realidade. Uma delas pode ser a estratégia indicada por Quadros e Schmiedt (2006) de registrar os relatos de histórias espontâneas e contação de piadas, os quais geralmente ocorrem em encontros informais dos próprios surdos. Estes registros poderiam ser utilizados como fonte para o ensino do português, já que, nesse caso, o aluno teria toda a compreensão necessária para trabalhar aquele texto.

Além disso, é necessário salientar que a busca deve ser por materiais que visem a esse público específico, pois a literatura surda para crianças, conforme Alba e Stumpf (2017), é diferente da literatura para crianças ouvintes. Esses materiais devem manifestar a diferença linguística e cultura do surdo, através de um caminho da autorrepresentação, ou seja, o aluno surdo deve se enxergar naquele contexto. Alba e Stumpf (2017) também expõem alguns exemplos disso, como o da personagem infantil Cinderela, do livro *Cinderela Surda*, de Hessel e Karnopp (2003), que não perde o sapato, perde a luva, pois, para o surdo, as mãos são os elementos mais importantes de sua comunicação. Outro exemplo é a personagem Rapunzel, do livro *Rapunzel Surda*, de Silveira, de Rosa e Karnopp (2003), que, ao ser raptada pela bruxa, foi identificada como surda e, então, as duas começaram a se comunicar através de gestos.

Muitos autores, segundo Karnopp (2006, p. 107),

[...] buscam, enfim, o caminho da auto-representação do grupo de surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

Como é possível verificar, há diversificadas formas de aproximar o aluno surdo ao texto. A literatura surda e os registros das histórias desses alunos, por exemplo, devem estar presentes no cotidiano dos educandos e proporcionar a eles um aprendizado com um propósito significativo.

Com esses pontos fundamentais, entre outros, que devem ser priorizados diante da aprendizagem de LP escrita como segunda língua, e para que haja mudanças significativas no ensino do português para alunos surdos, como propõe Karnopp (2002), os educadores e estudiosos da língua devem “[...] varrer a ilusão da 'deficiência verbal' e oferecer uma noção mais adequada das relações entre a língua portuguesa e a língua de sinais” (KARNOPP, 2002, p. 56). É necessário compreender que o aluno surdo possui uma diferença linguística e que é perfeitamente capaz de mergulhar no mundo da leitura e da escrita.

As estratégias aqui mencionadas podem possibilitar condições mais favoráveis na aquisição e na aprendizagem da LP escrita. Entretanto, os professores também necessitam de processos de formação continuada, especialização, por meio de leituras e de pesquisas, além de ter um bom conhecimento das línguas em contato. E, para falar um pouco mais sobre a escrita do surdo, trazemos a metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como a contextualização da escola investigada, a fim de verificar as propostas de ensino em atividades de LP escrita e nas turmas integrantes da pesquisa.

### **3 Metodologia**

Esse estudo é vinculado ao grupo de pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, cadastrado no CNPq, e faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos”, sob liderança da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, na Unisinos. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme CAAE 79451817.6.0000.5344. Decidimos considerar, para este trabalho, os dados dessa pesquisa devido ao nosso envolvimento no projeto, a fim de contribuir ainda mais para a discussão e a reflexão desses dados. Especificamente, dentro da pesquisa, o foco está no ensino de LP escrita como segunda língua para surdo.

A pesquisa à qual este trabalho faz referência objetiva analisar o desenvolvimento linguístico da criança surda, principalmente no ensino de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das pesquisas desenvolvidas na esfera do Falescbras e tudo o

que vem sendo discutido no âmbito da educação sobre ensino de surdos, percebe-se a necessidade de se repensar o contexto escolar desses discentes, pois não se verifica um ensino planejado para contemplar as especificidades do aluno surdo, mas um ensino calcado no formato de ensino regular para aluno ouvinte. A investigação ocorre em uma escola que adota a perspectiva bilíngue para surdos e foca os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seção seguinte traz informações específicas sobre o contexto da escola envolvida, bem como sobre a turma e professores participantes, além da forma como foi realizada a coleta de dados.

### ***3.1 Caracterização da escola participante pesquisada***

A escola participante é uma instituição pública estadual de Ensino Fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. Recebe alunos de diferentes faixas etárias, matriculados desde a educação infantil até as séries finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019, completa 31 anos de atividades nesta área educacional. Atualmente, conta com 36 alunos, 8 professoras, uma orientadora e diretora, além de três funcionários.

A constituição física da escola conta com 11 salas de aula, uma sala de artes, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma diversoteca (local onde estão materiais diversos para uso dos professores e dos alunos, como sucata, material lúdico, entre outros recursos para artes e diversão), um laboratório de informática, dois depósitos, uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, um banheiro de professores e quatro banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos, uma sala de vídeo, uma sala de professores e o refeitório (localizado no saguão da escola). Também há uma horta escolar, uma quadra esportiva e uma pracinha de brinquedos infantis.

Segundo sua proposta curricular, a escola tem por objetivo, para os 2.º, 3.º, 4º e 5.º anos, que são os alvos da nossa investigação, sistematizar, concretizar, ampliar os desafios de sua primeira língua e a língua 2, a LP na modalidade escrita; valorizar a cultura surda; desenvolver soluções para os problemas e situações de aprendizagem. Por ser uma escola que está dentro de um contexto bilíngue, ela prevê trabalhar como língua 1, a Libras, e língua 2, a LP na modalidade escrita, valorizando a cultura surda e a aquisição da linguagem por meio do visual, mesclando o lúdico nesse período de aprendiz.

A fim de apresentar o cenário do estudo, a próxima seção traz informações específicas sobre o contexto da escola envolvida, as turmas e os professores participantes, além da forma como foi realizada a coleta de dados.

### ***3.2 Os professores que atuam na escola pesquisada***

Os alunos são atendidos por profissionais que, em sua maioria, são bilíngues, usuários da língua portuguesa e da Libras. Em relação aos docentes, destacamos que as quatro professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm formação inicial no Magistério em Nível Médio, e três delas possuem graduação em Pedagogia.

### ***3.3 A turma observada***

A turma observada é multisseriada, ou seja, a mesma professora responde por duas turmas simultaneamente, neste caso, 4.º e 5.º ano. Os alunos, no ano de 2015, tinham entre oito e 13 anos. Todos tiveram surdez reconhecida por laudo médico antes dos quatro anos de idade, mas apenas três deles tiveram contato com a língua de sinais na idade escolar de 1.ª série. O aluno mais velho, de 13 anos, tem aproximadamente oito anos de tempo de exposição à Libras, e o aluno com menos tempo de exposição, seis meses exatamente, tem nove anos de idade. Os demais têm o tempo de exposição entre um e cinco anos.

A sala de aula da turma possui uma média de sete classes e cadeiras, um quadro branco, um quadro-negro, armário, janela com veneziana, cortina, ventilador, rampa para cadeirante, espelho. Todas as paredes expõem trabalhos e/ou cartazes dos alunos. A professora envolve todos os alunos nas atividades que, normalmente, são coletivas. Todos se valem da Libras para se comunicarem.

### ***3.4 A coleta de dados***

A fim de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, foram considerados o Projeto Político-Pedagógico, os planos de ensino da respectiva escola e os comentários de conversas informais com professores durante o período que este trabalho toma como referência. Foram realizadas, durante o ano de 2015, 17 gravações em vídeo, além de registros em foto e em observações feitas em sala. Ao final de cada observação, foi feito o relatório com todos os pontos pertinentes à pesquisa, discutidos semanalmente em grupo de estudos.

As visitas eram sempre agendadas com a direção da escola e combinadas com as professoras antecipadamente. Essas combinações também incluíram algumas atividades específicas, por exemplo, visitas externas e eventos na escola. As observações durante as aulas foram feitas quinzenalmente pela equipe de pesquisa.



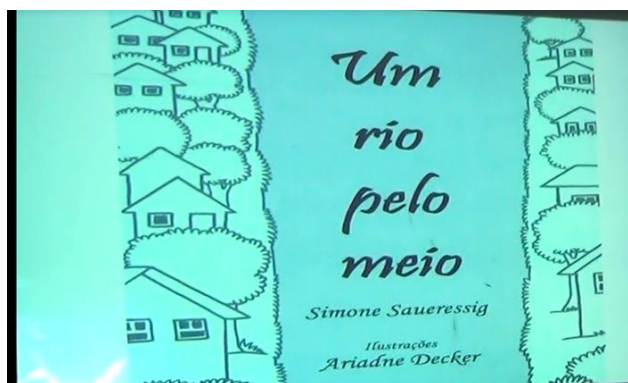
Para fins de análise e para não ultrapassar a extensão máxima deste artigo, selecionamos, dentre as quatro observações analisadas em Steyer (2017), um momento em que a língua portuguesa foi trabalhada e que envolve leitura e produção textual. Nessa ocasião, pudemos estar presentes, registrando nossas impressões com mais propriedade, pois consideramos este tipo de atividade produtiva no ensino de língua.

A observação a ser considerada ocorreu no dia 04 de novembro de 2015. Além de comentários sobre as atividades desenvolvidas, também são verificados, para fins de análise, recursos visuais e didáticos utilizados em sala de aula, realização das atividades, interação professor/aluno e uso das línguas pelos alunos, bem como o Projeto Curricular de LP das séries em questão. Mais detalhes sobre os dados serão apresentados na seção que segue.

#### 4 Atividade de língua portuguesa para alunos surdos na escola participante do estudo

Nesse dia, houve uma aula de leitura. A professora levou para a turma em questão um livro chamado **Um rio pelo meio** (SAUERESSIG, 2010). O livro apresenta a história de um menino que precisa atravessar um rio. Não havia uma ponte para atravessar, mas havia pessoas como o padeiro, que sonhava em trocar receitas com o doceiro do lado de lá; o poeta, que queria encontrar a musa inspiradora do lado de cá; e assim por diante. Procurando soluções para enfrentar o problema, o menino começou a construir uma ponte com as pedras que estavam em volta do rio. Chegando ao outro lado, ele encontrou seus amigos, que o aguardavam ansiosamente, e iniciou uma brincadeira com eles. Ao introduzir a história para os alunos, a professora utilizou o próprio livro projetado na parede, ilustrado pela Figura 1.

**Figura 1:** Capa do livro projetado na parede/ Figure 1: Book cover projected on the wall.

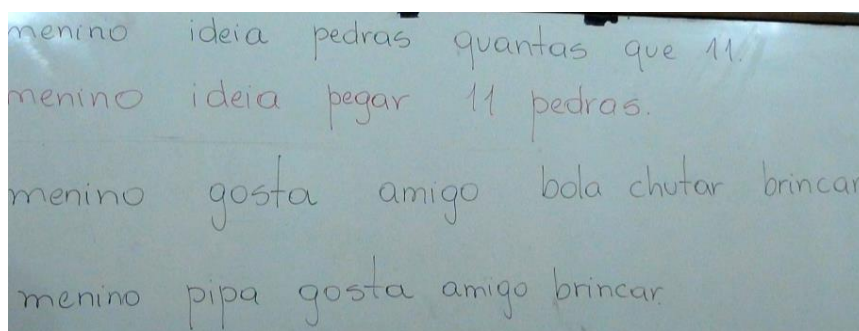


Fonte: Acervo da pesquisa/ Source: research collection.

A professora sinalizou linearmente palavra por palavra do texto, mas não explicava, por exemplo, os conectivos e outras categorias gramaticais. Quando verificava as palavras que os alunos ainda não conheciam em LP, anotava-as no quadro. Os registros foram: doceiro, padeiro, sapateiro, corda, barco. Para auxiliar na identificação de alguns objetos, a professora desenhou um barco e uma corda, por exemplo. Desse modo, ela seguiu até o final da história. Após, retomou a lista de palavras desconhecidas e ensinou o sinal de cada uma para os alunos.

Além disso, a docente solicitou que escrevessem, em seus cadernos, o que eles haviam entendido sobre a história. Na Figura 2, estão os registros de frases que os alunos escreveram.

**Figura 1:** Atividade de Leitura e Produção textual/ **Figure 2:** Reading and Writing Activity.



Fonte: Acervo da pesquisa/ Source: research collection.

Após a escritura das frases nos cadernos, a professora copiou-as no quadro e logo abaixo corrigiu-as, analisando, da sua maneira, o que talvez os alunos quisessem dizer com a escrita. Ela procurou reescrever as frases interpretando a escrita dos alunos, porém não recorreu a eles para saber se era aquilo mesmo que eles queriam dizer.

Diante dos registros dessa aula, pode-se dizer que, ao se trabalhar com o texto escrito, a professora utilizou um processo de leitura que possibilitou aos alunos somente a identificação das palavras no texto, mas não a compreensão do que foi lido. Prova disso são os resultados da escrita dos alunos ao final da atividade.

O processo de leitura utilizado pela professora está calcado no português sinalizado, que, segundo Fernandes (2006), é a maneira que o professor encontra de justapor a estrutura da Libras e do português. Como não há correspondência termo a termo de uma língua para outra, o professor acaba sinalizando o que vem à cabeça e não exatamente o que significam as palavras dentro daquele contexto. A Proposta Curricular da escola, conforme Quadro 1, que trazemos em seguida, prevê que os alunos do 5º ano devem aprender a diferenciar a Libras da LP escrita.

Se, na Proposta Curricular da escola, consta que o aluno deve saber diferenciar as duas línguas, isso remete à prática de leitura utilizada pela professora, em que ela justapõe a estrutura

da Libras e da LP como uma conduta que simula a compreensão. Muck (2009, p. 25) caracteriza a prática que justapõe as línguas como "extensão do oralismo (não como uma oposição a ele), em que se evidencia uma só língua produzida em duas modalidades". Essa é uma ação, segundo Fernandes (2006), resultante de anos de prática de leitura sinalizada.

No quadro 1, trazemos a Proposta Curricular dos anos que condizem com a turma da atividade em questão.

**Quadro 1:** Proposta Curricular dos 4.º e 5.º anos - Língua Portuguesa/ Table 1: Curricular Proposal of the 4th and 5th years – Portuguese Language.

4.º ano	5.º ano
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver a leitura, interpretação e produção de diferentes tipos de textos: avisos, convites, bilhetes, cartazes, outdoor, receitas, rótulos, pequenas cartas, mensagens de celular e de e-mails.</li> <li>2. Conhecer sinônimos e antônimos.</li> <li>3. Conhecer substantivos: gênero, número, grau, próprio, comum e abstrato, explicitando as funções (sem o uso da nomenclatura).</li> <li>4. Reconhecer a aplicar adjetivos.</li> <li>5. Identificar o uso da letra maiúscula e minúscula dentro de textos, nomes próprios e início de frases.</li> <li>6. Ampliar o vocabulário, significando-o através do uso da língua escrita.</li> <li>7. Empregar sinais de pontuação.</li> <li>8. Conhecer sinais de acentuação.</li> <li>9. Identificar e empregar verbos nos tempos presente, passado e futuro, dentro do contexto.</li> <li>10. Ordem alfabética, vogais e consoantes, letra, sílaba, palavra e frase.</li> <li>11. Aprender a utilizar o dicionário.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar o caderno (observando margem, parágrafo, separação de sílabas e pontuação).</li> <li>2. Observar ortografia correta das palavras dentro do contexto.</li> <li>3. Diferenciar Língua Portuguesa da Língua Brasileira de Sinais.</li> <li>4. Reconhecer o alfabeto datilológico e o alfabeto da Língua Portuguesa, ordem alfabética, vogais e consoantes, sabendo aplicar e procurar no dicionário.</li> <li>5. Ler, interpretar e produzir avisos, convites, bilhetes, cartazes, outdoor, receitas, rótulos, pequenas cartas, mensagens de celular e de e-mails, notícias, regras de jogos e brincadeiras.</li> <li>6. Reconhecer a importância das letras maiúsculas e minúsculas em nomes próprios no início de frases e parágrafos.</li> <li>7. Reconhecer frases afirmativas, exclamativas, imperativa e negativa).</li> <li>8. Reconhecer artigos definidos (a, o, as, os) indefinidos (um, uma, uns, umas).</li> <li>9. Classificar sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas).</li> </ol>

<p>12. Ter organização do caderno, dominando espaço, margens, parágrafo, separação de sílabas, pontuações e capricho geral.</p> <p>13. A letra utilizada passa a ser a letra script com introdução cursiva.</p>	<p>10. Letras maiúsculas e letras minúsculas (nomes próprios, início de frases, parágrafos).</p> <p>11. Reconhecer gênero masculino e feminino (a, o, as, os, um, uma, uns, umas).</p> <p>12. Reconhecer os pronomes pessoais, possessivos e relativos.</p> <p>13. Reconhecer pontuação (parágrafo, vírgula, ponto e vírgula, travessão, parênteses, aspas e ponto final).</p> <p>14. Reconhecer os substantivos comuns, próprios e abstratos.</p> <p>15. Reconhecer adjetivos próprios abstratos, uniformes.</p> <p>16. Reconhecer advérbios de tempo (de manhã, de tarde, de noite, hoje, amanhã, passado, presente, futuro).</p> <p>17. Reconhecer tempos verbais presente, passado, futuro no modo indicativo e infinitivo empregando-os adequadamente em frases e produções textuais na L1 e L2.</p>
---	---

Fonte: PPP da escola, elaborado em 2013 (Adaptação)/ Source: School PPP, written in 2013 (Adaptation).

Apesar de a professora anotar as palavras desconhecidas pelos alunos, ela pareceu ignorar elementos gramaticais que dão coesão ao texto. Se nos voltarmos novamente à Proposta Curricular, está previsto que, na faixa etária dos alunos em questão, eles devem reconhecer os artigos definidos e indefinidos, reconhecer os gêneros, os pronomes pessoais, possessivos e relativos, substantivos comuns, próprios e abstratos, adjetivos, advérbios e os tempos verbais. Para que a criança surda consiga aprender a LP escrita, ela precisa perceber as diferenças estruturais entre as duas línguas e não, como fez a professora em questão, ignorar alguns elementos para facilitar a escrita do aluno surdo. O fato é que as crianças, por si sós, não conseguem fazer a diferenciação entre as duas línguas; é papel do professor orientar essa reflexão.

Essa técnica de leitura, segundo Fernandes (2006), acarreta modelos linguísticos inapropriados e a perpetuação da interlíngua, já que as duas línguas são ensinadas concomitantemente na escola. Embora se perceba o esforço da educadora em realizar uma

atividade que promova a leitura e a escrita, Fernandes (2006) salienta que esse procedimento acaba facilitando o processo de ensino, em comparação à complexidade demandada pela língua de sinais, mas não promove a aprendizagem significativa. Parece que o português sinalizado é um recurso pedagógico utilizado provisoriamente, mas acaba se perpetuando durante anos e anos.

Em relação às atividades realizadas posteriormente à leitura, nota-se que há uma incipiente preocupação com a construção de sentidos. A professora, contudo, não utilizou um método para isso, pois pediu que os alunos registrassem, cada um à sua maneira, o que entenderam sobre o texto lido.

Como podemos observar na Figura 2, temos o exemplo de uma frase escrita por um dos alunos: **Menino ideia pedras quantas que 11**. Essa frase não corresponde às regras da língua portuguesa e, no esforço de tentar corrigi-la, a docente criou formas de escrita que não existem no português. Ao realizar a atividade, como mencionado anteriormente, a professora fez uma leitura sinalizada, não atentando para algumas especificidades da LP. Além disso, apenas a docente fez a leitura, não os alunos, que tiveram que escrever diretamente após a professora ter lido o texto. Perguntamo-nos, então, como eles se tornarão escritores sem serem leitores?

Também se verifica, na Figura 2, que um dos alunos escreveu a frase **O menino gosta amigo bola chutar brincar**. Nesse caso, a professora considerou boa a frase e não houve tentativas de mudá-la. Percebe-se, nessa frase, ausência de conectivos, verbos não conjugados, ou seja, alguns usos de escrita que também não correspondem à gramática do português.

A professora, em ambas as ocasiões, poderia ter agido como escriba do grupo, registrando, em língua portuguesa, o que os alunos narraram na língua de sinais, colaborando para a elaboração do texto. Pereira (2009) orienta que "Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar". Nesse sentido, os alunos começariam a assumir com a professora a autoria do texto escrito, depois o reelaborariam numa escrita individual.

Além disso, o livro possui imagens que poderiam, se bem exploradas, auxiliar os alunos na compreensão. Porém, essas imagens foram, na maior parte, ignoradas. A educadora partiu diretamente para a leitura do livro.

Como explicita Fernandes (2006, p. 16),

A leitura das imagens e a sua relação com as experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é iniciar as experiências de leitura com textos sem apelos visuais, o que torna o processo penoso e desestimulante pela falta de pistas para a decifração.

Para chegar aos propósitos de uma leitura dotada de significados, é imprescindível que o educador não ignore as imagens, pois esse conjunto, imagens e texto, estimulará a reflexão por parte do aluno.

É preciso considerar também que, nessa atividade, há a oportunidade de a professora utilizar-se da literatura surda, pois, dentre os diferentes instrumentos necessários à educação do surdo, a literatura surda é um deles. Apesar de essa literatura estar em diferentes contextos, é na escola que ela deve destacar-se, pois está diretamente vinculada à cultura e à identidade e faz com que o aluno surdo se identifique, se aproxime do texto, crie interesse por ele. Compreende-se literatura surda como "produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente" (KARNOPP, 2006, p. 5). Portanto, na literatura surda, o aluno vai encontrar um caminho de autorrepresentação e reconhecimento da sua identidade.

Ao fazermos uma interpretação mais global da atividade em questão, podemos perceber que a estrutura das frases criadas pelos alunos, apesar de ser um problema atribuído à surdez, demonstra a falta de conhecimento da língua portuguesa. Fernandes (2006) argumenta que não é a surdez que causa o erro e sim a falta do contato com a língua. A autora ainda chama atenção para o fato de que as dificuldades encontradas pelos alunos, conforme a atividade exposta, não devem ser observadas como específicas do surdo, mas dificuldades de qualquer pessoa que está inserindo-se em uma nova língua.

Após as indicações e as reflexões possibilitadas até o momento, apresentam-se as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

## **5 Considerações finais**

Embora muitos estudos na área de educação dos surdos estejam sendo desenvolvidos na última década, ainda há a necessidade de superar as práticas tradicionais e mecânicas que têm sido observadas no contexto escolar do aluno surdo. Percebemos a necessidade de se explicitar melhor a concepção de linguagem que norteia o trabalho com LP como segunda língua em sala de aula. Cabe ao contexto escolar e/ou meio social em que essas crianças convivem proporcionar-lhes a verdadeira interação com interlocutores proficientes em sua língua. É importante que a elas sejam proporcionadas diferentes experiências, não as privando da aquisição dos principais conceitos necessários para o seu desenvolvimento e para a formação da sua identidade social e cultural.

Ao nos voltarmos para a prática utilizada na turma-alvo dessa pesquisa, percebemos uma atividade pedagógica que pouco contribui para a formação de surdos letrados em português. Verificou-se que a falta da incorporação de experiências visuais ou que a não exploração desta se dá porque os educadores, por terem tido uma formação acadêmica que não priorizava o letramento visual, conforme Fernandes (2006), não percebem, em suas práticas, essa necessidade, já que o que se reproduz é um ensino baseado no ensino de ouvintes.

Ao notarem que os discentes apresentam dificuldades na escrita e na leitura, os educadores, segundo Fernandes (2006), buscam simplificar as práticas, crendo que, dessa forma, o aluno terá uma melhor compreensão. Com isso, percebemos a solicitação de frases mais simples, mais curtas, a repetição do mesmo vocabulário, estruturas diferentes do português, entre outras práticas. Conforme Pereira (2014), essa concepção de que os educadores devem simplificar as atividades para o melhor entendimento do aluno surdo vem de uma visão que não compreende a língua portuguesa como língua adicional ou segunda língua para o surdo, ou seja, não atenta às especificidades surdas e aceita a língua portuguesa como língua majoritária e língua-alvo a ser ensinada.

O docente é o responsável por dar o encaminhamento necessário para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno. O professor de educação bilíngue, por sua vez, deve adotar um movimento diferente: impor um novo olhar sobre o aluno surdo, que o leve a uma transformação no que diz respeito às propostas de ensino utilizadas durante anos nas escolas.

Não queremos aqui desconsiderar a escrita do surdo nem os esforços traçados pelos educadores. Entendemos que já se conseguiu um grande avanço em políticas educacionais, além de pesquisas e propostas escolares que envolvem a educação bilíngue. Contudo, sabe-se que o surdo é capaz de adquirir o português escrito em todas as suas nuances, mas, para isso, esse processo precisa ser bem orientado.

Aprender a LP escrita como segunda língua decorrerá do significado que ela representará para os alunos nas práticas sociais. Esse significado só poderá ser construído por meio de sinais, que também servirão como suporte para o letramento da LP. Para isso, a perspectiva do letramento se alinha ao que é esperado do ensino de leitura e de escrita de LP, pois o letramento toma leitura e escrita processos dependentes, além de considerá-las sempre inseridas em práticas sociais significativas, condizentes com as necessidades do aluno em seu meio social e cultural.

Este estudo permitiu-nos refletir ainda mais sobre o ensino de LP escrita para aluno surdo. No início deste trabalho, justificamos a importância desta pesquisa, pois se volta às representações atribuídas aos surdos, aos estudos ainda recentes na área da surdez e à

necessidade de se saber mais sobre o assunto. Nessa direção, e após as análises das aulas, vimos, portanto, diante de uma realidade que aponta muitos impasses e desafios no que diz respeito ao uso das duas línguas e às propostas de ensino. Mesmo diante das propostas bilíngues das escolas, é necessário aproximar esses ideais das possibilidades que envolvem a educação desses alunos. É necessário pensar que essa é apenas uma das realidades do nosso país, e, se desejamos que a educação escolar ande junto com os projetos traçados, as práticas de ensino devem ser repensadas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para que os estudiosos interessados na área da educação de pessoas com surdez implementem pesquisas envolvendo práticas metodológicas, estratégias de ensino e recursos didáticos.

## Referências

- ALBA, C., STUMPF, M. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Cinderela surda**. Canoas: ULBRA, 2003.
- KARNOPP, L. B. **Língua de sinais e língua portuguesa**: em busca de um diálogo. In: LODI, A. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KARNOPP, L. B. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. **Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M.C.C. **Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos**. Leitura e escrita: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MUCK, G. F. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- PEREIRA, M. C. **Leitura, escrita e surdez** / Secretaria da Educação, CENP/CAPE; – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.
- PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Dossiê: educação bilíngue para surdos: políticas e práticas (edição especial). Curitiba: **Educar em Revista**, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf> Acesso em: 10 mai. 2018.
- QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- RITER, C. **Tempo de formar leitores**. Em busca de uma metodologia. São Paulo: Biruta, 2009.
- SAUERESSIG, S. **Um rio pelo meio**. Novo Hamburgo, 2010.
- SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. **Rapunzel surda**. Canoas: ULBRA, 2003.



STEYER, D. **Atividades de língua portuguesa escrita para surdos observadas em uma escola bilíngue**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

Recebido em 13/11/2018

Aceito em: 15/04/2021