

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de letras e comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação

**Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua
para surdos: possibilidades e desafios para a implementação da proposta**

Samir Rosa dos Santos

Pelotas, 2022

Samir Rosa dos Santos

**Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua
para surdos: possibilidades e desafios para a implementação da proposta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa Texto, Discurso e Relações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas/ Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

S237p Santos, Samir Rosa dos

Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos : possibilidades e desafios para implementação da proposta / Samir Rosa dos Santos ; Tatiana Bolivar Lebedeff, orientadora. – Pelotas, 2022.

109 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Letramento. 2. Currículo de português para surdos. 3. Português como segunda língua para surdos. I. Lebedeff, Tatiana Bolivar, orient. II. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

Samir Rosa dos Santos

Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para
Surdos: possibilidades e desafios para a implementação da proposta

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade
Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff (Orientadora)

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Profa. Dra. Claudia Regina Vieira

Doutora em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo

Profa. Dra. Karina Ávila Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico esta dissertação a todos os amigos e familiares que sempre me apoiaram em minhas conquistas. Em especial, à comunidade surda pelotense, que me acolheu.

Agradecimentos

A Deus, porque dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha mãe, que sempre foi um grande exemplo e esteve ao meu lado durante todo o processo que me trouxe aqui.

Às minhas amigas Letícia Corrêa e Helen Cabral, grandes incentivadoras da minha busca por conhecimento acadêmico, apesar de iniciar a minha formação mais tarde que a maioria.

Ao casal de amigos Sérgio e Joice, que amam a Educação, que amam aprender e, também, sempre me encorajaram na busca por novos desafios.

À minha orientadora, que sonhou comigo e acreditou na viabilidade e relevância deste trabalho.

Aos meus colegas de graduação, em especial os “setes belos”, os quais sempre me apoiaram e me ajudaram em diversos momentos de tensão e ansiedade.

Às minhas ex-colegas de aula, Aline Kaster e Graciela Maia, que foram minhas professoras de Libras informais responsáveis por me introduzir a este maravilhoso universo dos surdos.



Understanding Deaf Culture – Nancy Rourke

Fonte: nancyrourke.com

Resumo

DOS SANTOS, Samir Rosa. **Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos**: possibilidades e desafios para implementação da proposta. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pelotas, 2022.

Em 2021, o Governo Federal brasileiro publicou o documento intitulado "Proposta Curricular para o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos", o qual propõe uma trajetória de ensino para a aprendizagem do português na modalidade escrita por surdos usuários da Libras e apresenta um Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos. Nesta pesquisa, buscou-se investigar a recepção de tal documento por um grupo de professores de surdos de duas escolas da região sul do Rio Grande do Sul que atendem esses alunos. Foram convidados cinco professores de escolas de surdos que possuíam o perfil desejado quanto à formação e série escolar de atuação e que aceitaram ser entrevistados via *Google Meet*, em virtude da necessidade de distanciamento social imposto pela Pandemia de covid-19. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, composta de uma etapa mais analítica com o intuito de conhecer a Proposta Curricular quanto a seus pressupostos teóricos, seguida de uma entrevista semiestruturada com os profissionais, os quais, após terem lido o mesmo documento, deram as suas impressões sobre ele e sobre suas características. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Foram organizadas oito categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados. Ressalta-se que esta pesquisa possuía os objetivos de verificar a compreensão por parte dos professores entrevistados, discutir a viabilidade da proposta e trazer apontamentos para sua utilização. Os resultados apontam para os desafios preambulares no que diz respeito ao processo de uma possível tentativa de implementação da proposta, tais como: a necessidade de formação continuada para os profissionais; a necessidade de que os professores de Português para surdos sejam fluentes em Libras; a adaptação do material à diversos contextos socioeducativos; e uma maior divulgação no perímetro nacional.

Palavras-chave: Letramento, Currículo de Português para Surdos. Português como Segunda Língua para Surdos.

Abstract

DOS SANTOS, Samir Rosa. **Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese as Second Language for the Deaf:** possibilities and challenges for the implementing the proposal. 2022. 109 f. Dissertation (Masters in Languages) – Postgraduate Languages Studies – Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

In 2021, the federal government published the document entitled “Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese as a Second Language for the Deaf”. This proposes a teaching trajectory for the learning of Portuguese in the written modality by deaf users of Libras and presents a Framework of Reference for Teaching Portuguese to the Deaf. This research sought to investigate the reaction to this document by a group of teachers of deaf students from two schools in the southern region of Rio Grande do Sul. Five teachers from schools for the deaf were selected to take part. These teachers had the desired profile in terms of training and school grade and agreed to be interviewed using Google meet. A Google meet was required due to the need for social distancing imposed by the covid-19 Pandemic. So a descriptive qualitative research was carried out, composed of an analytical stage, in order to examine the Curricular Proposal in terms of its theoretical assumptions. This was followed by a semi-structured interview with the professionals, who, after reading the same document, gave their impressions of it and its characteristics. Content analysis was used to analyze the data produced in the interviews. The results were split into eight categories based on the recurrences of given words or expressions, grouped by overall meaning. It is noteworthy that this research had the objective of verifying the understanding by the teachers being interviewed, whilst they discussed the feasibility of the proposal. This led to the forming of notes for it's the future use of the purposed method. The results point to likely challenges with regard to attempting to implement the proposal, such as: the need for continuing education for professionals; the need for teachers of Portuguese for the deaf to be fluent in Libras; the need to adapt the material for different socio-educational contexts; as well as the need for its greater dissemination within the national perimeter.

Keywords: Literacy, Portuguese Curriculum for the Deaf, Portuguese as Second Language for the Deaf.

Lista de Figuras

Figura 1 - Divulgação de vaga para estágio em escola bilíngue.	27
Figura 2 - Quadros de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos.....	48 47
Figura 3 - Fragmento da tabela <i>Práticas de linguagem: leitura visual</i> (Caderno II).	49 48
Figura 4 - Fragmento da tabela <i>Práticas de linguagem: pré-escrita</i> (Caderno II).	50 48
Figura 5 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 1.....	55 53
Figura 6 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: leitura visual</i> (Caderno II).	56 54
Figura 7 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: expressão escrita</i> (Caderno II).	57 54
Figura 8 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 3.....	62 59
Figura 9 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: leitura visual</i> (Caderno III).	63 60
Figura 10 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: Expressão escrita</i> (Caderno III).	64 60
Figura 11 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 4.	70 66
Figura 12 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: Leitura visual</i> (Caderno IV).....	71 67
Figura 13 - Fragmento da tabela <i>Práticas de Linguagem: Expressão escrita</i> (Caderno IV).....	72 67
Figura 14 - Mapa ilustrativo da Comunidade de Países falantes de Língua Portuguesa.	77 72

Figura 15 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 5..... [7974](#)

Figura 16 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: Leitura visual* (Caderno V)..... [8075](#)

Lista de tabelas

Tabela 1 - Comparação entre Educação Inclusiva e Educação Bilíngue.	29
Tabela 2 - Descrição dos multiletramentos.....	37
Tabela 3 - Descrição dos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR).	44 43
Tabela 4 - Perfil acadêmico das participantes.	91 85

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASP	Associação dos Surdos de Pelotas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Certificate in Advanced English
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	Quadro Comum Europeu de Referência
CMP	Colégio Municipal Pelotense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELI	Educação Linguística Infantil
FCE	First Certificate in English
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L2M2	Segunda Língua Modalidade dois
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LO	Língua oral
LP	Língua portuguesa
LS	Língua de sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PB	Português Brasileiro
PPE	Português-por-Escrito
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
QREPS	Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos
QueHLAP	Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação e Proficiência
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNB	Universidade de Brasília

Sumário

1 Introdução.....	15
1.1 A TRAJETÓRIA ATÉ A PESQUISA.....	16*
1.2 OBJETIVOS.....	19
2 Ensino de Português como segunda língua para surdos.....	20
2.1 NEM NATIVO, NEM PALIATIVO: EFICAZ!.....	23*
2.2 O PERFIL NECESSÁRIO PARA DAR AULA DE PSLS.....	26
2.3 AS CARACTERÍSTICAS DO PORTUGUÊS SURDO.....	30
3 Currículos de português para surdos.....	33
3.1 A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO PARA SURDOS.....	35*
3.2 INTERSECÇÕES ENTRE O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A PROPOSTA DO MEC (PSLS).....	39
4 A proposta do MEC.....	44
4.1 CADERNO INTRODUTÓRIO.....	48*
4.1.1 CADERNO I: EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4.1.2 AQUISIÇÃO DE LIBRAS.....	52
4.1.3 INTERVENÇÃO PRECOCE.....	53
4.2 CADERNO II: ENSINO FUNDAMENTAL I.....	55
4.2.1 AVALIAÇÃO INICIAL.....	58
4.2.2 AVALIAÇÃO FINAL.....	60
4.2.3 DECRETO 9.765: LER ATÉ O 2º ANO DO FUNDAMENTAL.....	61
4.3 CADERNO III: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	63
4.3.1 LEITURA E ESCRITURA AUTÔNOMAS.....	67
4.3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SENTIDOS DA LINGUAGEM.....	68
4.4 CADERNO IV: ENSINO MÉDIO.....	70
4.4.1 REFLEXÃO SOBRE O USO.....	73
4.4.2 USO DE TECNOLOGIAS.....	74
4.4.3 EXEMPLOS DE PRÁTICAS DE ENSINO QUE INCLUEM TECNOLOGIAS NO CADERNO IV.....	75
4.4.4 POVOS/CULTURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	77
4.4.5 MEDIAÇÃO ESCRITA X MEDIAÇÃO SINALIZADA.....	79
4.5 CADERNO V: ENSINO SUPERIOR.....	80

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

4.5.1 DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	82
4.5.2 INSERÇÃO ACADÊMICA.....	83
4.5.3 TEXTOS ACADÊMICOS.....	85
5 Metodologia da pesquisa.....	87
5.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	88
5.2 CONTEXTO DE PESQUISA	89
5.3 O PERFIL DOS PROFESSORES	90
5.4 PRODUÇÃO DOS DADOS	90
6 Resultados	92
6.1 PERFIL PROFISSIONAL E LINGÜÍSTICO DOS ENTREVISTADOS	92
6.2 RESPOSTAS E APONTAMENTOS FEITOS PELOS ENTREVISTADOS SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR PARA PSLS	93
6.3 OPINIÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE A PROPOSTA DO CADERNO II	93
7 Discussão	101
Considerações finais	107
Referências	109
Anexo – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	117
Apêndice – Questões pensadas para os professores	118

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Formatado: Sumário 1;Sumário ABNT, Recuo: Deslocamento:
0 cm, Tabulações: 14,98 cm, Direita,Preenchimento: ...

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

Código de campo alterado

1 Introdução

A presente dissertação discute o ensino de Português para surdos na modalidade bilíngue, mais especificamente a possibilidade de um ensino bilíngue que use o Português como Segunda Língua (L2) utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), Primeira Língua (L1) dos surdos, como língua de instrução e mediação durante todo o processo. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo sobre a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*, desenvolvida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizada nas plataformas digitais do governo e divulgada por outras plataformas ligadas à comunidade surda.

Conforme será visto mais adiante, a Proposta Curricular, que conta com seis cadernos voltados aos três níveis de educação, propõe um currículo sistematizado de Português para os diferentes níveis de escolaridade do estudante surdo. O termo *Português como Segunda Língua para Surdos* aponta para a compreensão de que os surdos/surdos-cegos irão estudar o Português sempre na modalidade escrita e o aprenderão por meio da Libras. Pretendeu-se, portanto, apresentar a proposta e, a partir dos dados produzidos por entrevistas realizadas com professores de surdos, discutir a sua aplicabilidade em sala de aula.

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, na área de concentração Linguagem, texto e imagem, na linha de pesquisa Aquisição, variação e ensino, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tatiana Bolívar Lebedeff. Compõem-se em cinco capítulos, sendo o capítulo um a introdução, na qual está incorporada a minha trajetória de vida acadêmica e profissional. Os capítulos dois, três e quatro tratam de aspectos teóricos ligados ao tema, como o Português para surdos: o terceiro capítulo apresenta uma discussão sobre currículos de Português para surdos e o quarto descreve a Proposta Curricular desenvolvida pelo MEC. O capítulo

cinco trata da metodologia e, finalmente, o capítulo seis apresenta os resultados, análise e discussão dos dados.

1.1 A trajetória até a pesquisa

Minha trajetória com a Libras teve início no Ensino Médio Técnico, no Curso de Magistério, no Colégio Municipal Pelotense (CMP), na cidade de Pelotas/RS, em 2002. Nesta instituição, quando cursava o segundo ano, tive a oportunidade de ter duas colegas surdas, as quais, com paciência, fizeram a minha imersão na Libras. Nesse mesmo ano, procurei cursos na Associação de Surdos de Pelotas (ASP) para obter qualificação na área, visto que as alunas surdas eram acompanhadas por uma profissional Tradutora Intérprete de Línguas de Sinais (TILS), profissão que despertou meu interesse.

Durante meu período de formação, adquiri fluência em Libras, em uma experiência que chamo de intercâmbio cultural e linguístico sem sair da minha cidade natal. Meu interesse, que era unicamente pela língua, tornou-se profissional e, naquele mesmo ano, já era capaz de conversar com certa fluência. A situação educacional dos surdos era de bastante vulnerabilidade, já que todo o ano letivo iniciava com o mesmo dilema: a necessidade de contratação de TILS, que não eram concursados e eram contratados por apenas um ano letivo. Faz-se necessário dizer que a situação passou a ganhar notabilidade na região e, mesmo assim, repetiu-se por mais alguns anos. Sendo assim, no ano seguinte, 2003, passei a atuar como “intérprete¹” no início de ano letivo pela necessidade de recontração, o que também ocorria na turma veterana onde havia outros alunos surdos. Aliás, o intercâmbio “formou” muitos profissionais que ainda hoje atuam na área de educação de surdos, seja como professores ou intérpretes. O início de minha formação é muito similar à de muitos outros TILS; como comenta Lacerda (2010),

[...] este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade, nas relações sociais, pela demanda dos próprios surdos

¹ A palavra “intérprete” está entre aspas porque obviamente eu não tinha nenhuma qualificação naquele momento. Apenas era um pouco mais fluente que meus colegas de aula.

que inúmeras vezes precisam de intérpretes para mediar sua comunicação com ouvintes (LACERDA, 2010, p. 137).

Minha busca por capacitação teve alguns estágios, como ter sido voluntário na escola de surdos (2002), ter feito curso intermediário (2002) e avançado (2003) de Libras, pois não precisei fazer o básico. Em 2004, participei de uma seleção e fui aprovado para iniciar o curso de formação de intérprete de Libras da Federação Nacional de Educação de Surdos no Rio Grande do Sul (FENEIS) e, no mesmo ano, comecei a trabalhar à noite no CMP como tradutor e intérprete de Libras em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atuei nesta escola primeiramente à noite, com alunos de diversas idades que frequentavam as aulas do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, passei a trabalhar no turno da manhã com alunos mais jovens que frequentavam o Ensino Médio. Permaneci nessa escola até 2007, quando fui realizar outro intercâmbio cultural e linguístico, agora fora do País.

Minha experiência enquanto estudante de Inglês como L2 também é responsável pela pergunta que motivou meu interesse pela pesquisa. Estudei Inglês na adolescência por um ano e meio e, posteriormente, retornei meus estudos na vida adulta (2006 e 2007) com o objetivo de realizar um intercâmbio. Nas duas escolas em que estudei em Londres-RU, fiz cursos preparatórios para a prova do *First Certificate in English* (FCE) e do *Certificate in Advanced English* (CAE), níveis B2 e C1, respectivamente, no *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR). Meu retorno para o Brasil se deu em 2009, porém, só voltei a atuar como TILS novamente em 2012 no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Rio Grande.

Após o meu retorno, passei a observar que algumas questões ainda permaneciam sem solução e entre elas, a questão do ensino do Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS). Assim como em minha primeira experiência como TILS, no início da carreira em 2004, na segunda, na cidade de Rio Grande em 2012, os surdos apresentavam muitas dificuldades com o Português escrito. Recordo que as avaliações das disciplinas de Português, que eu interpretava, tinham um caráter mais intuitivo do que verdadeiramente exigente. Os professores de Português sempre avaliavam o esforço e requeriam dos alunos surdos algumas das atividades desenvolvidas durante as aulas

(muitas vezes excessivamente simplificadas) e não avaliavam a aprendizagem ou o desenvolvimento da disciplina. Nesse sentido, meu interesse pelo ensino de Português para surdos nasceu do questionamento sobre a necessidade de haver uma avaliação do nível de proficiência linguística dos surdos, da mesma maneira que há para os ouvintes em L2.

Em 2016, iniciei minha trajetória acadêmica no curso de Letras, habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas, na UFPel, onde pude ter algumas oportunidades no ensino, na pesquisa e na extensão. Nessa formação extensa, participei de uma pesquisa, na condição de iniciação científica, e apresentei trabalho em um evento da minha própria Universidade, chamado SIEPE - Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre a possibilidade de utilizar um teste de nivelamento de Português para Surdos aproveitando, como parâmetro, o CEFR, o qual me impulsiona para esta dissertação.

Após a realização da pesquisa, e a partir da comprovação da hipótese sobre a possibilidade de classificação do nível de proficiência em Português de alunos surdos utilizando os seis níveis do CEFR, busquei investigar mais sobre o nivelamento para surdos em Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo a presente pesquisa fruto dessas investigações. Nesse sentido, é preciso mencionar que a pesquisa inicial tratava de uma investigação sobre o apontamento dos níveis para que a partir destes fossem elaborados materiais e planos de ensino. No presente trabalho, analisa-se um currículo que utiliza níveis para o ensino de Língua Portuguesa em relação a sua possibilidade de ser aplicado nas escolas e classes com alunos surdos.

Em vista do exposto, afirmo que meu interesse em buscar uma classificação da proficiência dos surdos em Português e da curricularização por níveis é fruto de minhas vivências como profissional e aluno, dado que os meus pressupostos teóricos advêm do ensino de língua oral para ouvintes, porém tendo em mente a diferença surda que impõe o uso da L1 dos alunos durante toda a escolarização. Do meu contato inicial com a comunidade surda até o recomeço profissional na área havia se passado 10 anos e pouco havia mudado no ensino de Português para surdos.

Durante o Mestrado, a pesquisa assumiu um caráter menos propositivo do que o pensado inicialmente. Meu desejo, durante o primeiro ano de Mestrado, era desenvolver uma pesquisa-ação na qual eu ministraria um curso de Português acadêmico para os estudantes surdos da UFPel. Infelizmente, com a pandemia, a pesquisa precisou assumir um caráter mais descritivo. Assim o projeto inicial tomou uma nova forma, que consiste em averiguar a possibilidade de que o ensino de Português para surdos possa ser desenvolvido a partir dos níveis propostos pelo MEC em 2021 divulgados pelos seis volumes da Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, objeto de análise deste trabalho.

O MEC sistematizou o ensino de Português para surdos em cinco níveis que têm início na Educação Infantil, o Nível Aprendiz Explorador (BRASIL, 2021b), seguindo para o Ensino Fundamental I, o Nível Iniciante (BRASIL, 2021c), logo após o Ensino Fundamental II que é chamado de Aprendiz Básico (BRASIL, 2021d). Os últimos dois níveis são o Aprendiz Independente (BRASIL, 2021e) que se refere ao Ensino Médio e o Aprendiz Proficiente (BRASIL, 2021f) referindo-se ao Ensino Superior. As subdivisões de cada nível serão explicitadas no capítulo dedicado à Proposta Curricular.

1.2 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é o de compreender e descrever a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, desenvolvida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC. Como objetivos específicos propõem-se:

- (a) Verificar a compreensão dos aspectos teóricos presentes no material por parte dos docentes de surdos.
- (b) Identificar quais pontos referentes às habilidades e conteúdos listados são viáveis para as escolas.
- (c) Traçar apontamentos futuros para a utilização do material pelas escolas.

2 Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos

Nesta seção, objetiva-se pontuar a necessidade de investigação permanente por parte do professor bilíngue para surdos. Sendo assim, serão tratados alguns conceitos chaves para o ensino de PSLS, como alguns trabalhos que denominam o ensino para surdos de Português por Escrito (PPE) (GRANNIER, 2002; SOUZA, 2018), bem como formação docente e particularidades do ensino em Libras. Inicialmente, é necessário diferenciar os conceitos de língua estrangeira e L2, visto que podem causar confusão:

a grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SOUTO *et al.*, 2014, p. 892-893).

Nessa via, os surdos matriculados em escolas brasileiras, sejam elas regulares ou bilíngues, são aprendizes de uma L2; portanto, o termo Língua Estrangeira (LE) não se aplica a isso. Contudo, cabe ressaltar que a relação desses alunos com a Língua Portuguesa (LP) é de extrema necessidade, tanto pelo fato de que o Português é a língua nacional, como por serem falantes de uma língua minoritária estando em uma diglossia² com a língua da maioria ouvinte que não domina a Libras (FINAU, 2006; MOURA, 2008). Existe, então, uma urgência para que o aprendizado ocorra por parte dos surdos, a fim de que possam interagir melhor através do Português escrito.

Apesar de haver muitos cursos de LE no Brasil, e consequentemente muitos livros didáticos para o aprendizado de idiomas, o mesmo não acontece no ensino do Português brasileiro (PB) como Língua Adicional (LA) (LEFFA; IRALA, 2014), posto que sempre defini-la como segunda língua pode ser inadequado para estudantes que sabem mais de uma ou duas línguas. É provável que uma das causas para isso seja o número baixo de escolas com oferta de cursos para o público estrangeiro; aliado a isso, existe a visão de que todos os brasileiros falam Português. Nesse sentido, a grande maioria das publicações visa somente ao ensino do idioma como L1. Conforme veremos no

² Diglossia refere-se à situação linguística em que duas línguas são utilizadas no mesmo espaço geográfico, porém com objetivos e em contextos diferentes (FERGUSON, 1959).

trecho a seguir, tal situação já tem sido problematizada por algumas publicações que tratam do ensino de Português como L2:

[...] o caso do ensino de PL2 para brasileiros não usuários da língua portuguesa se encontra em situação ainda pior por se acreditar que o Brasil é um país monolíngue e que, tendo a pessoa nascido aqui, ela deva saber português, fato que impede que a maioria dos programas faça a diferenciação entre ensino de LP como L1 e ensino de LP como L2 para brasileiros (SOUZA, 2018, p. 37).

Deste modo, percebe-se uma carência de materiais para trabalhar o ensino de Português como língua adicional (ANDRIGHETTI, 2009), os quais também poderiam ser utilizados para a educação de surdos. Dessa forma, também é imperioso (re)pensar a formação do docente de Língua Portuguesa nas universidades, já que os cursos de licenciatura costumam ofertar disciplinas sobre o ensino de Português apenas como língua nativa.

Outra questão basilar tem a ver com a relevância de que o professor possua conhecimento sobre ensinar sua língua para não nativos. Para Krashen (1981), a aquisição é natural e se dá em um ambiente informal, enquanto a aprendizagem é artificial e se dá em um ambiente formal. No ensino formal, a língua é apresentada e sempre está presente a noção de erro e acerto, e a dedução participa pouco do processo. Portanto, para os surdos, compreende-se que ocorre a aquisição da língua de sinais, de forma natural e informal, por tratar-se de uma língua visual que pode ser adquirida por meio da interação com outros surdos e sem a necessidade de treinamento específico como, por exemplo, um fonoaudiólogo. Contudo, vale a ressalva de que a maioria dos surdos adquire a Libras na escola por serem filhos de pais ouvintes, já que somente 5% são filhos de pais surdos e por isso, a presença de adultos surdos nas escolas torna-se muito importante.

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrada na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo essa criança começa a adquirir a sua língua natural (QUADROS, 1997, p. 30).

A Língua de sinais (LS) assegura aos surdos o pleno desenvolvimento cognitivo e linguístico, além de inseri-los em uma comunidade, a comunidade surda. Tal tema é amplamente defendido por diversos trabalhos, já que a LS é base da Educação Bilíngue para surdos:

A Língua de Sinais é aquela que pode ser dominada pelo surdo, servindo como instrumento para suas necessidades cognitivas de comunicação; desconsiderá-la é continuar negando que o surdo tem localização social, que nasce com uma história, não somente a sua, pessoal, mas aquela que lhe confere a condição humana de ter cultura e pertencer a um grupo social determinado (CÉSAR MACHADO, 2007, p. 12).

Enquanto para o surdo o acesso à Língua oral (LO) se dá através da forma escrita, este acesso se dará através do aprendizado na escola.

A grande dificuldade para compreender a fala por meio da percepção e da discriminação visual do movimento dos lábios e da face, somada ao pouco conhecimento da língua, resultou em níveis baixos de compreensão e de expressão oral (PEREIRA, 2014, p. 146).

Uma vez que muitos profissionais ainda não têm ou têm pouco conhecimento sobre a surdez e o que significa o bilinguismo surdo, delimitam-se aqui esses conceitos, de acordo com a tese de Souza (2018). Em seu trabalho, a autora postula que a escola deve trabalhar com o PPE, que se diferencia de Português como L2 na modalidade escrita, o qual pressupõe um conhecimento da oralidade da língua. Dentro disso, compreende-se que a definição do que se busca para o ensino de surdos seja a apresentada pela autora, na qual se delimita o contraste entre o ensino para surdos e ouvintes. Para essa perspectiva, é essencial que as características mais informais da linguagem estejam presentes no conteúdo. Ou seja, os alunos surdos necessitam ter explicitada a diferença entre os tipos de uso da Língua Portuguesa, como nos é apontado no trabalho de Souza (2018):

Ao se falar em ensino da modalidade escrita da LP, faz-se referência a uma etapa que, necessariamente, postpõe-se ao conhecimento da modalidade oral e é, convencionalmente, nas escolas regulares, o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes, que já conhecem a LP, sabem conversar com os pais, com os colegas de sala e com os seus vizinhos; já receberam boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar (SOUZA, 2018, p. 39).

Enquanto o ensino de LP para alunos ouvintes falantes de Português como L1 deve ser uma “ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas” (FARACO, 2006, p. 25), os alunos

surdos requerem *input* linguístico em Português. Antes de analisar a LP, ou mesmo produzirem-na, os surdos terão de ser expostos a ela para, só então, conseguirem desenvolver qualquer atividade. A necessidade dos alunos surdos é comunicativa, posto que sua L1 é a Libras e necessitam aprender a LP para poderem exercer suas funções na sociedade, interagindo em todos os espaços. Para mais que os usos e registros formais, “o uso de LP nas aulas com surdos precisaria se encaminhar para a fluência linguística, na leitura e escrita, com uso de textos reais, de uso dos indivíduos surdos no seu dia a dia” (VIANA, 2019, p. 37).

2.1 Nem nativo, nem paliativo: eficaz!

As autoras Araújo e Ribeiro (2018) fazem um recorte, em sua pesquisa, sobre as visões e discursos de/sobre professores de LP para surdos presentes nas escolas. No trabalho, podemos encontrar duas visões bem marcadas que são geradoras de discursos: a do salvador e a do ensino placebo, termos utilizados pelas próprias autoras. A visão do professor salvador denota o quanto o tema é sensível, mas o segundo é mais preocupante, posto que deixa latente a ideia de impossibilidade de ensinar o Português para os surdos. Os alunos surdos estão inseridos em uma sociedade ouvinte, na qual o Português é utilizado nos negócios, interações sociais, entre outros momentos nos quais são necessários usos de língua escrita para comunicação.

Ensinar PSLs, em uma perspectiva do bilinguismo surdo, é possibilitar que os alunos aprendam, passando a verificar o seu desempenho sem jamais relevar as suas dificuldades, deixando que sejam aprovados sem nenhum critério (FERNANDES, 2007). O ensino de língua portuguesa para surdos não é sinônimo de simplificação, como para alguns pode parecer, visto que não irá utilizar os mesmos parâmetros elaborados para os alunos ouvintes (BRASIL, 2021a-f). Pelo contrário, o objetivo é planejar conteúdos que vão ao encontro das reais necessidades comunicativas dos surdos.

Em razão das concepções equivocadas, a educação bilíngue precisa o tempo todo reafirmar algumas de suas premissas básicas, como a de que a Libras jamais substituirá a LP, ou vice-versa.

Entende-se que é necessário o reconhecimento do valor da Libras como L1 e consequentemente como língua de instrução, mas é inegável a importância da LP para a ampliação do poder de comunicação e inserção social das pessoas surdas (SOUZA, 2018, p. 35).

Thoma e Klein (2010) salientam que as escolas de surdos estão sempre sob ameaças de fechamento e/ou inclusão com ouvintes. As políticas públicas propõem reformas e reestruturações que em nada tem a ver com aquilo pelo que os surdos têm lutado há anos.

Nota-se que, em grande parte das publicações analisadas sobre escola bilíngue para surdos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011; CAMPELLO; REZENDE, 2014; KLEIN; AIRES, 2020), encontram-se bases tanto legais quanto teóricas para o ensino em que a Libras é a língua de instrução. Todavia, a despeito dessas reafirmações, ainda persistem os ataques e a necessidade de novamente recorrer ao que já foi reafirmado. Esse assunto é tratado por Quadros (1997):

Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na Libras. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua (QUADROS, 1997, p. 32).

Nisso entra a necessidade constante de vigilância por parte da comunidade surda, atrelada à forte presença nas redes sociais, por meio do ciberativismo surdo (GOMES; SANTOS, 2012). Trago para uma melhor compreensão a manifestação em prol da escola de surdos e do respeito à Libras em Brasília no ano de 2011, que foi capaz de impedir os retrocessos do evento. Os protestos deram-se em razão de ataques à escola de surdos e buscaram garantir o direito à educação bilíngue para surdos. A mobilização se deu por meio das mídias digitais e reverberou para fora delas³, podendo a militância surda organizar-se e lutar.

O PSLS requer um trabalho com a estrutura gramatical que responde ao uso do surdo, que esse dialogue com os textos utilizados pelo professor e sirvam de *input* (BRASIL, 2021a-f). Carecem de maior investigação e delimitação a

³ Manifestação realizada em 2011, liderada pela FENEIS em 19 de maio de 2011, em frente ao Congresso Nacional. Os manifestantes reuniram-se com o ministro da Educação Fernando Haddad.

escolha de conteúdos gramaticais e a maneira como eles aparecem nas aulas, pois é preciso planejar as competências linguísticas que serão desenvolvidas (VIANA, 2019). Não obstante, o mesmo tipo de trabalho é requerido para o vocabulário, pois o processo de aprendizado de uma L2 supõe que o aprendiz desconhece o léxico da língua alvo. Para tanto, as diretrizes e parâmetros utilizados para escolas bilíngues com foco no ensino de LE também podem representar um recurso. Por meio deles, as escolas bilíngues também poderão estabelecer metas em relação à capacidade comunicativa em LP.

Alunos de 2ª e 3ª série, iniciantes na língua estrangeira, são fluentes na língua materna e conseguem se expressar com destreza através do diálogo e da argumentação. Além disso, são capazes de expor seu ponto de vista, criticam sempre que se sentem injustiçados e expressam seus sentimentos. Todas essas habilidades ainda não são possíveis na língua estrangeira e são esperadas apenas no nível B1, ou seja, quando o aluno estiver cursando a 8ª ou 9ª série. Em suma, esse aspecto evidencia a importância de o professor ter clareza dos objetivos a serem alcançados em cada série, visto que a 2ª e a 3ª série têm como foco de aprendizado o desenvolvimento da oralidade (CARDOSO, 2012, p. 43).

Assim, de acordo com Cardoso (2012), o que é esperado do desenvolvimento linguístico para cada etapa estará definido para os docentes.

Durante o meu processo de graduação, uma constante pergunta que surgia em conversas com os professores de surdos era qual o conhecimento mínimo e ideal esperado de alunos surdos em LP. Os profissionais que atuam com surdos, principalmente nas escolas bilíngues, sabem que o ensino deveria ser na perspectiva de L2, mas não há literatura sobre o conhecimento lexical e gramatical esperado em cada série, conforme nos diz Souza:

Diante do exposto, reafirma-se a necessidade de se propor um roteiro/syllabus para esse trabalho com os surdos, que contemple as especificidades do PPE, com enfoque nas estruturas e nos usos correntes da LP – com pontos que não precisam ser ensinados ao ouvinte porque ele já os domina (SOUZA, 2018, p. 45).

De acordo ainda com a autora, este roteiro deve incluir a variedade linguística existente de maneira a explicitar a diferença entre a linguagem coloquial e formal para os alunos surdos. Através disso, eles poderão compreender que existem várias situações de uso da linguagem com características específicas.

2.2 O perfil necessário para dar aula de PSLS

A formação do professor que atuará junto às escolas, sejam elas bilíngues para surdos ou regulares, é de suma importância para que o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita seja eficaz. Isso acontece pela necessidade que o discente surdo tem de aprender a língua oral na modalidade escrita, a qual tem de ser ofertada na escola para que ele realmente aprenda. As aulas de PPE devem abranger desde a sua concepção a ideia de ensino bilíngue bimodal e bicultural.

Acreditamos que o estudo sobre o processo de aquisição de L2 deve figurar entre as disciplinas dos estudantes de Letras, pois, na maioria das vezes, mesmo que os graduando não se interessem a ensinar a surdos, os cursos são de dupla licenciatura, mas não trabalham elementos como teorias de aquisição de L2 (DIAS JUNIOR, 2010, p. 114).

Isso se dá em virtude de ser muito necessário que os professores que atuam com alunos usuários de Libras compreendam o seu processo de aprendizado do Português. Cabe também uma ressalva a respeito do ensino de Português para estrangeiros, visto que há um fluxo crescente de imigrantes vindos para o Brasil oriundos da Venezuela e do Haiti, além de africanos e sírios. Isso nos demonstra que já existe uma demanda no País pelo ensino de Português para pessoas que não têm o idioma como sua L1.

Com o intuito de elucidar o debate, faremos uma breve discussão sobre os parâmetros da educação bilíngue nos pares LP e LE no Brasil antes de analisarmos a formação e perfil dos docentes bilíngues para surdos. As escolas bilíngues têm surgido com frequência nos últimos anos, tendo um aumento de 10% entre os anos 2014 e 2019 de acordo com a Organização das Escolas Bilíngues⁴.

O MEC publicou, em 2020, um documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, que orienta a estrutura necessária para o funcionamento dessas escolas. Nele são mencionadas a carga horária da LE e da LP, como também da formação exigida aos professores. As diretrizes são claras quanto à necessidade de o professor possuir no mínimo nível B2 no Quadro Comum Europeu de Referência para o

⁴ Disponível no site da ABEBI: <http://abebi.com.br/>.

Ensino (CEFR), e de receber formação continuada, além da formação na área em que irá atuar. Vejamos um exemplo através de um anúncio de vaga de estágio na educação bilíngue:



Figura 1 - Divulgação de vaga para estágio em escola bilíngue.
Fonte: divulgação/Escola Mário Quintana. Pelotas/RS.

Por tudo isso, deve-se questionar qual é o nível de fluência da Libras dos professores que atuam com surdos nas escolas bilíngues ou com Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas em que houver. É importante esclarecer que o AEE possui, de acordo com o MEC (BRASIL, 2007), três momentos didático-pedagógicos: 1) Atendimento Educacional Especializado em Libras⁵; 2) Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Libras⁶ e 3) Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa⁷. Os três momentos, portanto, evidenciam a necessidade de um conhecimento fluente de Libras. A partir dos pressupostos de atendimento do AEE e, também, da necessidade de que os professores das escolas bilíngues de surdos sejam fluentes em Libras, cabe questionar, igualmente, de que forma o conhecimento

⁵ "Os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez" (BRASIL, 2007, p. 25).

⁶ "Os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra" (BRASIL, 2007, p. 25).

⁷ "[...] são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa graduada nesta área, preferencialmente" (BRASIL, 2007 p. 25).

do docente pode ser aferido a fim de categorizar a fluência. Um modelo brasileiro de aferição de fluência é o *Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Aprendizagem* (QueHLAP) (FLORES; FINGER, 2014), que utiliza uma autoavaliação dos professores quanto ao seu domínio de Libras.

Há um ganho imediato no fato de existirem teóricos que postulam a premência de que seja verificado o conhecimento em Libras por parte professores ouvintes. Contudo, o instrumento de autoavaliação, ao trabalhar com o *conhecimento declarativo*, promove as mesmas indagações anteriores a ele, devido à sua subjetividade: primeiro quanto a estar correta a autoclassificação e, segundo ainda, por permanecem as dúvidas a respeito da oportunidade de formação para o professor que deseja melhorar a sua fluência:

O docente bilíngue usuário de Libras e Português Brasileiro possui um papel fundamental ao intermediar as construções de conhecimento e expressão de ideias do discente surdo no espaço escolar. Sua formação, entretanto, ainda é bastante deficitária no Brasil (FLORES, 2015, p 32).

Com efeito, tanto na legislação quanto na literatura especializada, é sabido que a Libras será a mediadora do aprendizado do PSLS. Em sua dissertação, Viana (2019) destaca a importância da metalinguagem para o ensino de L2 para surdos e, com isso, da necessidade deste profissional ser fluente na L1 de seus alunos. No entanto, como a autora questiona, precisa-se de professores que conheçam a estrutura de ambas as línguas⁸ e sejam capazes de utilizar uma em prol da outra.

As concepções errôneas, bem como as incertezas, costumam permear o ensino de PSLS. Em sua dissertação, Coelho (2020) traz algumas dessas ideias e críticas ao Atendimento Educacional Especializado. No entanto, é importante frisar que o AEE para pessoas com surdez, principalmente no tocante à aquisição de Libras, é oferecido quando não houver escolas bilíngues para surdos. Por outro lado, Escolas Bilíngues podem ofertar AEE no caso de estudantes com outras deficiências, para além da surdez, como autismo e deficiência intelectual, entre outras. Outro ponto relevante é explicar que segundo a legislação os alunos surdos devem receber apoio escolar no

⁸O conhecimento das estruturas das línguas envolvidas refere-se à capacidade comunicativa, pois o profissional deve usar as línguas de maneira flexível e competente em diversos âmbitos.

contraturno com uma equipe multidisciplinar, o que nem sempre acontece nas escolas. Outro problema levantado pelo autor diz respeito ao fato de que o AEE, nas escolas regulares com alunos surdos, deveria ofertar a disciplina de Libras, conteúdos da disciplina de LP explicados separadamente para os surdos, além de reforço para as demais disciplinas escolares.

No quadro a seguir, Coelho (2020) estabelece um interessante paralelo entre a Educação Inclusiva para Surdos, ou seja, na qual os surdos frequentam o contraturno escolar em classes de AEE, e a Educação Bilíngue, que ocorre em Escolas onde a língua de instrução é a Libras.

Tabela 1 - Comparação entre Educação Inclusiva e Educação Bilíngue.

Tema	Educação Inclusiva para Surdos	Educação Bilíngue para Surdos
Profissional Intérprete de Libras	Atuação indefinida. (Mediador educacional, intérprete, professor intérprete, interlocutor).	Atuação tradutor/intérprete.
Professor Surdo	Atua preferencialmente como parte do processo.	Atua como principal agente do processo educacional.
Língua de Acesso e instrução	Língua Portuguesa falada e escrita, com intérprete de Libras.	Libras sinalizada e Língua Portuguesa escrita.
Representação Social	Surdo visto como deficiente.	Surdo visto como sujeito bilíngue e bicultural.
Visão política	Defende a importância do confronto surdo <i>versus</i> ouvinte, promovido pela relação entre as diferenças para a vida em coletividade.	Defende a existência da cultura, identidade e comunidade surda.
Concepção Metodológica	Os professores precisam conhecer e usar a Libras como ferramenta.	A Libras é o principal canal de comunicação e linguagem.

Fonte: COELHO, 2020, p. 31.

Na escola bilíngue os surdos aprenderão a LP dentro do período em que acontecem as aulas das outras disciplinas com seus pares usuários de Libras, sendo que o mesmo ocorrerá em classes exclusivas de surdos em escolas regulares. No caso de surdos incluídos em escolas regulares em classes mistas, a Lei n. 10.845 (BRASIL, 2004) prevê que eles recebam atendimento

especializado, contando com um profissional TILS durante as aulas e com um professor com formação para o AEE no turno inverso.

2.3 As características do *Português surdo*

A escrita dos surdos apresenta traços bem característicos, as diferenças estão na escolha do léxico, na utilização de tempos verbais infinitivos ou conjugações referentes a pronomes distintos. Esse Português surdo é estranhado em um primeiro momento por aqueles que desconhecem a comunidade surda, porém aceito pelos membros. Este fenômeno, que ocorre muito por influência da Libras, denominamos *interlíngua*:

Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente *obrigados* a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado ¹⁴ o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu *output*, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “*interlíngua*” (SELINKER, 1972, p. 280).

Portanto, os erros ortográficos e gramaticais cometidos durante o *output* são totalmente naturais e fazem parte do processo de aprendizado de uma L2, seja para um ouvinte ou para um surdo. Aliás, ressalta-se aqui o fato de que os aprendizes de uma LA, seja sua L2 ou não visto que um aluno pode já saber duas ou mais línguas - sempre serão falantes de uma *interlíngua*, na qual poderão ter dificuldades.

Outrossim, é que se trata neste trabalho de erros numa perspectiva de equívocos produzidos pela aprendiz durante o seu aprendizado L2, e jamais classificar como erro o uso de uma língua numa variedade diferente da variedade padrão. Frisa-se que a variação linguística regional ou social jamais deve ser percebida ou ensinada pelo docente como errada ou mesmo inferior, porque a Sociolinguística considera as relações existentes entre a língua e a sociedade, atribuindo o valor de variedade aos diferentes falares, não os vendo como erros (MARTELOTA, 2016).

Retomando o que foi dito no primeiro parágrafo, ressalta-se a questão da enorme necessidade de metodologias voltadas ao ensino de PSLS que partam

da Libras (SAMPAIO, 2018; VIANA, 2019; COELHO, 2020). Os problemas na escrita e na leitura por parte dos surdos em Português não são puramente causados por serem aprendizes de uma L2, como sugerem Araújo e Ribeiro (2018):

A despeito da formação de professores para o ensino de Português para surdos na escola inclusiva, percebem-se, de modo geral, políticas públicas de formação aligeiradas, limitadas e descontínuas, perpetuando a carência de docentes qualificados, que atendam às especificidades dessa política educacional, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outras coisas, "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018, p. 3127).

No par linguístico que ocorre entre LS e LO, no caso brasileiro Libras e LP, outros fatores precisam ser levados em conta pelo docente, pois as modalidades são diferentes. Silva e Moreno (2021) comenta que no caso dos surdos não se trata apenas do ensino de uma L2, mas também de uma segunda modalidade. Nesse sentido, o ensino do Português se dará numa perspectiva de Segunda Língua Modalidade dois (L2M2):

Quando uma pessoa que tem audição preservada, chamada ouvinte, aprende uma língua de modalidade diferente da sua que é uma língua oral auditiva, diz-se que é falante de L2M2, ou seja, uma segunda língua em uma segunda modalidade. Caso aprendesse uma língua de modalidade similar a sua primeira língua, diria-se L2M1. Portanto, quando surdos falantes de Libras aprendem outra língua sinalizada ela é considerada sua L2M1, assim como quando um ouvinte falante de língua portuguesa aprende a língua inglesa, por exemplo, diz-se que essa última é sua L2M1, mas quando ele aprende a Libras trata-se de sua L2M2 (SILVA; MORENO, 2021, p. 168).

O ensino na perspectiva de L2M2 afeta todo processo de planejamento e aplicação de conteúdo, já que se trata de uma segunda língua, mas que também pertence a outra modalidade – modalidade visual –, diferentemente de aprendizes ouvintes de LE, que compartilham muitas similaridades de sua L1 com a LA por ser uma língua oral.

No caso dos estudantes surdos, há agravantes adicionais, uma vez que nós, ouvintes, temos internalizadas hipóteses sobre o funcionamento de línguas orais e partimos de uma base de alguma maneira semelhante para realizar transferências de habilidades linguísticas da língua fonte (Português) para a língua alvo (no caso, russo). Surdos, no entanto, partem cognitivamente do funcionamento de línguas visuais, que apesar de certamente compartilharem de universais linguísticos comuns estabelecem relações (espaciais)

bastante distintas das ocorridas nas línguas orais (fonoarticuladas). (RIBEIRO, 2012, p. 93).

Com relação à discussão de interlíngua, há outra consideração que é pouco discutida em relação ao PSLS que algumas publicações recentes, tais como a Proposta de PSLS e a dissertação de Batista (2020), trouxeram à tona, que é a fossilização. Os aprendizes enfrentam dificuldades com algum aspecto da língua-alvo com o qual persistem em não conseguir superar. O autor ainda afirma:

Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlíngua referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo (BATISTA, 2020, p. 31).

Apesar disso, não é necessário ser pessimista, visto que a competência comunicativa não será prejudicada. Vale mencionar que as dificuldades enfrentadas devido à ausência de metodologias específicas para o ensino de PSLS, aliadas ao processo de aprendizado não constituem fossilização por si. Antes de identificar e categorizar algo como fossilizado é preciso que o docente busque alternativas para superar o momento de estagnação.

3 Currículos de Português para Surdos

Neste capítulo serão feitas algumas questões ligadas ao currículo do Português para Surdos. No Brasil há uma discussão bastante importante acerca de dois aspectos da educação de surdos: 1) a curricularização da Libras e 2) um currículo específico de Português para surdos. Ou seja, por muito tempo a Libras foi língua de instrução, mas não tinha *status* de “disciplina” escolar. De acordo com Moraes e Gonçalves (2021), a língua de ensino na escola bilíngue é a Libras e a da aprendizagem é o Português, pois a produção do texto é em Português, a resposta da prova é em Português. O Português escrito passa a representar o mundo, fazer parte do mundo, sendo condição para estar no mundo. A língua de sinais, reivindica a autora, tem que ser “própria da escola” e não “própria do surdo”. Por outro lado, como já comentado, não há uma formação específica para o ensino de Português para surdos e essa especificidade não aparece, inclusive, nem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, dos surdos, até então, esperava-se que aprendessem os mesmos conteúdos nos mesmos níveis de escolarização dos ouvintes.

Dois currículos recentemente publicados são resultados de uma demanda antiga, tanto da comunidade surda como dos docentes que trabalham com surdos. Um deles é a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior* e o outro é o *Currículo da Cidade - Língua Portuguesa para surdos*, uma proposta da cidade de São Paulo. Essas publicações foram escolhidas por estarem disponíveis em livre acesso para a comunidade escolar e científica. Antes de apresentar e discutir sobre cada uma das propostas curriculares, cabe uma breve discussão sobre o que a literatura especializada compreende que seja fundamental para trazer em um currículo. De forma imediata, um currículo serve para responder a necessidades urgentes que se impõem para os educandos, sendo seguida por quais necessidades deve-se lidar no futuro. Isso leva à questão crucial sobre qual conhecimento deveria compor o currículo (YOUNG, 2014).

Prever necessidades é ver e pensar sobre o que é necessário ser realizado numa situação real e presente ou a previsão de futuras necessidades. É pensar sobre o presente e sobre o futuro, para sanar

problemas existentes ou evitar que surjam novos problemas (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 16).

A elaboração de um currículo está no eixo do presente, ou seja, aquilo que demonstra uma carência imediata, assim como, no eixo do futuro, respondendo às necessidades sem ele. O currículo não pode ignorar as demandas do contexto próximo, e nem negligenciar a sua tarefa para oferecer ferramentas para além do seu tempo. Nesse sentido, um plano de ensino é elaborado por fases que contêm conteúdos e objetivos a serem cumpridos, visando a uma nova fase. O currículo parte de um princípio e termina em outro, como princípio pode-se apontar os conteúdos/habilidades que o autor ou autores julgam relevantes e oportunas para iniciar o percurso.

O ato de planejar requer que se pense sobre etapas e prazos: Quando se deve iniciar a execução; até onde podemos ir, quando podemos ou devemos terminar? São perguntas que os planejadores devem fazer e responder corretamente, durante o processo de planejar, para que este possa delinear toda a dimensão e execução do plano (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 18-19).

À vista disso, ao planejar e adotar um currículo, trabalha-se em um processo que tem início em um item considerado basilar, perpassam-se outros itens intermediários e se finda em itens mais avançados. Pelo menos, essa deveria ser a motivação para pensar em um currículo, para que este possibilite o desenvolvimento do seu público-alvo e que viabilize o seu crescimento.

Logo, propor um currículo exige uma capacidade crítica para uma boa eleição de quais conteúdos o irão compor. A criticidade permanece na avaliação de sua funcionalidade, que deve ser revista para que as proposições não se distanciem da realidade.

Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas. Eles presumem que ninguém poderia seriamente discordar de suas prescrições, independente de elas enfatizarem resultados, objetivos, competências ou habilidades funcionais (YOUNG, 2014, p. 6).

Na realidade, não se pode pensar somente na escolha de conteúdos, porém, deve-se pensar o tempo destinado para cada assunto e ter em mente as habilidades e conhecimentos desejados para a etapa final do processo de escolarização.

Depois de conhecer as realidades e necessidades, o autor deve aceitar, através da observação dos resultados, que seu instrumento de ensino possa ser

alterado completa ou parcialmente. Enquanto resultados, podem-se compreender também os relatos da eficácia ou ineficácia dos conteúdos e objetivos propostos. As alterações podem ser feitas em um ou mais conteúdos, em objetivos e ainda nas habilidades.

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si (SILVA, 2006, p. 4820).

A sociedade está em constante transformação e com ela devem transformar-se os currículos para não se tornarem obsoletos. Os currículos devem contemplar as necessidades de interação social como um todo, sejam as que ocorrem informalmente ou no ambiente escolar e de trabalho.

O reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações no mundo do trabalho, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para se avançar em direção a elaboração de propostas curriculares e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana (SILVA, 2006, p. 4820).

Nessa conjuntura, as relações sociais que sofrem constantes alterações, os valores que são postos à prova e a comunicação formal devem aparecer nas proposições curriculares. O currículo apresenta conteúdos, objetivos, habilidades e com isso a criticidade sobre o seu contexto social.

3.1 A Necessidade de um Currículo para Surdos

A necessidade de pensar um currículo específico para estudantes surdos usuários da Libras parte de alguns pontos basilares, sem os quais não se pode trabalhar com esse grupo de forma significativa. Em primeiro lugar, a questão das diferenças do par linguístico, Libras e Português, ou seja, uma língua de sinais e uma língua oral, como já comentado, na perspectiva de L2M2. Além disso, pesa a questão de que os surdos são brasileiros que vivem no Brasil estando em uma situação diglôssica. Por último, como um somatório, a questão de que o Português, ainda que ensinado somente na modalidade escrita, precisa oferecer uma vasta gama de usos da língua portuguesa para esses alunos:

Nessa lógica, entendo que, para tanto, currículo e propostas curriculares abarcam a realidade do local e os conteúdos teóricos com vistas a transformar e criar possibilidades aos sujeitos participantes do

espaço escolar (estudantes, professores, comunidade no entorno e todos os demais envolvidos) (DEMAMBRO, 2019, p. 50).

Durante a elaboração de um currículo, as práticas sociais precisam ser um dos alvos, bem como a característica do grupo para o qual foi pensado. Isso quer dizer que, no caso dos surdos, devem ser levadas em consideração as interações familiares, as interações no ambiente escolar/universitário e as interações no ambiente de trabalho, entre outras.

As atividades sociais podem ser vistas no cotidiano do sujeito. Será nas ações em conjunto, isto é, nas relações coletivas, que o sujeito produzirá (individual e coletivamente) sentidos e significados em suas relações (DEMAMBRO, 2019, p. 50).

Até o momento desta pesquisa, não há dados oficiais ou publicações sobre a porcentagem de ouvintes, no Brasil, usuários da Libras, sejam de nível básico ou avançado, o que nos aponta para a urgência da comunicação dos surdos. Mesmo nas famílias de surdos, são poucas as pessoas que possuem fluência a ponto de poderem se comunicar de forma fluente.

O ideal seria que a família se tornasse bilíngue, mas esta parece ser uma realidade distante no Brasil, sobretudo pelo fato de não haver políticas públicas voltadas para essa questão tão complexa e necessária. Em geral, a maioria das famílias utilizam gestos caseiros para a comunicação com filhos surdos (LEMOS, 2019, p. 29).

Nas famílias ouvintes sem Libras, a interação ocorre através de gestos crassos e *pidgin*, porém assuntos mais complexos são difíceis de serem tratados. Conforme postula Lemos, existe uma enorme necessidade de mais políticas públicas para as famílias de Surdos. Pode-se afirmar que a inclusão de uma pessoa surda em uma família sem a LS é parcial.

Nessa vida de parcialidade, pode-se também citar e, principalmente, criticar as práticas de inclusão que não contemplem um currículo que educa para a diversidade. Os currículos não podem estar distantes dos sujeitos, nem de suas realidades e objetivos.

A sua inserção escolar faz-se, então, geralmente, por referência a um currículo hegemônico, pretensamente imutável, pelo que as alterações propostas se situam basicamente nas condições de acesso a currículo utilizando, eventualmente, a LGP como ferramenta de ensino e não a efectiva construção de um novo currículo que, tendo em conta a especificidade dos Surdos não se transforme num factor de exclusão, mas de diferenciação positiva (AFONSO, 2007, p. 8).

Portanto, os currículos para surdos ou que incluam os surdos devem estar atentos a sua diferença linguística e cultural, ainda que isso indique alterações.

Conforme foi visto, a diferença não imputa uma diminuição, mas sim um acréscimo de uma nova visão.

Assim, defendemos a diferenciação curricular e pedagógica no sentido de que ela permita passar de uma heterogeneidade vista como um problema para uma heterogeneidade concebida como um recurso o que implica, entre outros aspectos, questionar os discursos da sua população e a (im)possibilidade de manter um currículo hegemônico uniformista (AFONSO, 2007, p. 10).

Indo mais além, pode-se afirmar que um currículo sem mudanças é um currículo excludente. De acordo com Young (2014), os currículos precisam estar atentos à sua eficácia, bem como abertos à criticidade, a fim de que não fiquem obsoletos.

Nos Multiletramentos (DEMAMBRO, 2019), haveria um potencial de construção de participação social plena e equitativa, porque neles estão contidos o uso de diversas formas de comunicação utilizadas na atualidade. Abaixo poderemos ver o quadro elaborado por Demambro (2019) com o intuito de explicitar os conceitos:

Tabela 2 - Descrição dos multiletramentos.

Alfabetização	Ensino de escrita e leitura ancorado na decodificação/codificação som letra.
Letramento	Ensino da leitura e escrita baseado nas práticas sociais nas quais os sujeitos envolvidos estão inseridos.
Multiletramentos	Compreensão e uso de diversos recursos multimodais e multimidiáticos – valorizando a multiculturalidade – presentes na realidade na qual os sujeitos estão inseridos, enquanto possibilitadoras de transformação social. A compreensão e produção de significados disponíveis um determinado momento e em uma esfera de convívio específico possibilitam realizar interesses do sujeito.

Fonte: DEMAMBRO, 2019, p. 54.

Ainda segundo Demambro (2019), os multiletramentos partem de uma perspectiva denominada multiculturalidade, ou seja, formas de saberes variadas que possibilitam o surgimento de novos saberes e fazeres. Outro conceito trazido pelo autor é a multimodalidade, que é a integração de duas ou mais formas de comunicação para um mesmo fim, por exemplo, o uso de imagens e letras diferentes através de um aplicativo de comunicação como o *WhatsApp*.

3.2 Intersecções entre o Currículo da Cidade de São Paulo e a Proposta do MEC (PSLS)

Conforme esta seção se propõe, serão tratados aqui os aspectos de intersecção entre o Currículo da Cidade e a Proposta do MEC. Ressalta-se, primeiramente, o fato de ambos terem surgido em resposta às demandas sociais, uma em um contexto estadual e a outra visando a uma abrangência nacional. Além disso, é importante mencionar que somente esses documentos possuem divulgação livre e aberta para compor o presente estudo. Em 2020 aconteceu o I Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, evento remoto promovido em parceria pelo MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), FENEIS e Universidade de Brasília (UNB). Durante o congresso, foram apresentadas várias propostas de organização curricular, porém, não há publicações sobre elas. O primeiro ponto de contato entre o Currículo da Cidade e a Proposta do MEC (PSLS) diz respeito ao manifesto entendimento de que a aquisição da LS ocorre, para maioria das pessoas surdas, no ambiente escolar. Assim como a Proposta, o Currículo também aposta, de forma explícita, em professores surdos dentro da sala de aula para que haja a aquisição da Língua de Sinais desde a infância, a fim de que as capacidades das crianças surdas sejam acessadas (SÃO PAULO, 2019, p. 102).

Em sua dissertação sobre o Currículo da Cidade, Almeida enfatiza como ponto positivo o fato de que o texto compreende que a maioria dos surdos terá sua aquisição da Libras no espaço escolar. Somente a partir deste contato, que possibilita a aquisição de sua L1, é que os surdos poderão desenvolver as demais potencialidades e habilidades.

Este ponto positivo do currículo merece ser enfatizado, uma vez que parece considerar que a maioria dos surdos terá seu primeiro contato com a língua de sinais na escola, e que esse contato (desenvolvimento linguístico) é fundante para a totalidade de seu desenvolvimento escolar (ALMEIDA, 2021, p. 39).

O segundo ponto de contato refere-se a que ambos iniciam a sua trajetória pela educação infantil e propõem o acesso à LS desde tenra idade. O Currículo da Cidade apresenta a seguinte justificativa:

Por essa razão, a aquisição da primeira língua, a Língua de Sinais-língua visuoespacial, deve se dar o mais precocemente possível, para que, com base nos conhecimentos adquiridos nesta língua, se organize o processo de aprendizagem da segunda língua, língua de modalidade oral-auditiva, trazendo à criança surda consistência no desenvolvimento da linguagem e ampliação do acesso à informação (SÃO PAULO, 2019, p. 73).

Pode-se observar que é dada ênfase à aquisição precoce da LS pelos dois currículos, para que só então se possa trabalhar com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na verdade, em ambos existe a compreensão de que as bases linguísticas apoiadas e desenvolvidas na Língua de Sinais e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo adequado, promovam a situação para que a Língua Portuguesa seja otimizada (SÃO PAULO, 2019).

Para tanto, ambos os documentos salientam a necessidade de incluir as famílias no processo de aquisição da linguagem, uma vez que essa aprendizagem por parte dos familiares possibilita a inclusão no seio familiar. Apesar de mencionarem as famílias, os documentos não apresentam nenhuma proposta mais detalhada para que isso ocorra.

Além disso, é importante que a equipe pedagógica oriente as famílias de crianças surdas a aprender a língua de sinais, com vistas à interação e ao aprendizado ao longo da vida, também fora da escola, e à garantia ao pleno desenvolvimento do potencial humano, do senso de dignidade, da autoestima, do fortalecimento do respeito pelos direitos linguísticos e humanos, as crianças surdas [...]. (BRASIL, 2021a, p.14)

Cabe ressaltar que a maioria das famílias desconhece a educação bilíngue, portanto, as dúvidas devem ser esclarecidas pela equipe escolar. Os esclarecimentos também asseguram aos pais a relevância do que se almeja para os alunos, como veremos no excerto abaixo:

oferta de esclarecimentos aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da Educação Bilíngue, a fim de que tenham confiança e familiaridade com esta proposta, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por eles; (SÃO PAULO, 2019, p.70)

Assim sendo, o Currículo da Cidade apresenta em seu texto a curricularização da Libras enquanto disciplina a ser trabalhada pelas escolas, dado que neste documento trata-se da educação de surdos com maior abrangência e não apenas da disciplina de Língua Portuguesa. Enquanto a

Proposta do MEC apresenta no Caderno I o trabalho com a Libras em sala de aula com o intuito de auxiliar os alunos a um uso pleno de sua L1 para que após a aquisição seja trabalhado o português na modalidade escrita.

Nesse sentido, ambos partem do princípio de que a L1 colabora com o aprendizado da L2. Tanto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo quanto o MEC pressupõem que a análise da L1, em contraponto com a L2, possibilita aos sujeitos que formulem hipóteses e um maior conhecimento da língua alvo.

A ênfase metalinguística presente no Recorte 3 da Proposição Prática, tendo dentro de seus objetivos de conhecimento “Contraste Linguístico”, parece dirigir o olhar do professor para esse foro. Esta pode ser uma estratégia interessante para o desenvolvimento bilíngue de alunos surdos (ALMEIDA, 2021, p. 43).

A LS é a língua de instrução nas escolas de Surdos, chamadas neste trabalho de escolas ou classes bilíngues, porém isso não inclui a Libras nos currículos. Como já comentado, geralmente os professores dão aula em Libras, ou os TILS interpretam para os surdos, contudo não se exploram as características dessa língua e nem as suas diferenças em relação ao Português.

Deveria ser óbvia a necessidade de estudar a Libras como disciplina, mas não é, ou pelo menos nem sempre o foi. Muitas escolas de surdos não possuem a disciplina de Libras, enquanto outras a entendem apenas como forma de interação. A mudança de paradigma traz consigo alguns aspectos imbuídos: a metalinguística e o respeito à LS. Dessa forma,

[...] as aulas devem ter como objetivo instruir os conteúdos através de ambas as línguas, momentos expositivos em Libras e momentos escritos em Português. Logo, se faz necessário alfabetizar os alunos nos dois idiomas, focando no significado e sentido do que se pretende comunicar apresentando as duas formas de fazê-lo (SILVA, 2020, 106).

Nesse sentido, a Libras enquanto disciplina para os alunos surdos deve ser compreendida como essencial, visto que o ensino da L2 de maneira contrastiva somente é possível quando se compreende claramente a estrutura da L1. Os alunos surdos necessitam da fluência na Libras, mas, além disso, o estudo da sua L1 como disciplina é primordial.

Para os alunos surdos, conhecer a sua língua é um direito, e para as instituições de ensino, um dever, ainda mais se observar-se o fato de que o Português figura nos livros, nas instruções escritas e como disciplina. O Português está presente durante todo o processo de escolarização e por possuir uma gramática, esta é estudada por todos os alunos. Isso leva a uma pergunta: e a Libras? A Libras também possui uma gramática e figura na educação de surdos. Todavia, a Libras não é analisada, não é comparada aos idiomas estudados e, muitas vezes, nem está curricularizada.

Por tudo isso, é importante que sempre se tenha em mente a exclusão sofrida pelos surdos em seu próprio processo educativo. Na atualidade, os movimentos surdos ainda lutam contra a dominação ouvinte, a qual se evidencia em simples fatos como o mencionado acima. Também por essa razão, a surdez é trazida em ambos como diferença, e não como a visão do ouvintismo⁹ traz. Reconhecer a diferença possibilita que se trabalhe com uma língua a ser respeitada e com traços culturais que devem fazer parte dos planejamentos.

Ao se tratar da diversidade surda, não é possível que não estejam incluídas a língua de sinais e a cultura surda nos currículos. De certo que a fluência na Libras é imprescindível, porém ela deve constar no currículo, assim como a história dos movimentos surdos e a surdez enquanto marca identitária. Tal diversidade visa a trabalhar com os alunos nos mais diversos saberes e habilidades, uma maneira holística que não prevê somente um tipo de saber. Para isso, serão trabalhados os aspectos linguísticos que viabilizarão os demais conhecimentos por meio de uma língua acessível aos estudantes surdos. O aspecto cognitivo é a porta de entrada para que sejam trabalhados os conteúdos culturais, sociais e emocionais. Por meio da fluência na LS, os alunos poderão ter garantido o seu pleno desenvolvimento intelectual e social, salvo os casos em que outras barreiras surjam. Entretanto a barreira da linguagem não continuará a existir, como ainda ocorre com muitos surdos em decorrência do não acesso à LS.

⁹ Segundo a autora Gládis Perlin, que utilizou este termo em 1998, o ouvintismo trata-se de uma relação de proximidade entre pessoas surdas e ouvintes, na qual os ouvintes estão em uma relação de superioridade ou buscam a clinicização da surdez.

Por último, ambos os trabalhos estão em consonância por tratarem de forma bastante semelhante, no que tange seus pressupostos teóricos. Sobre a alfabetização dos estudantes surdos, a Proposta do MEC (PSLS) prevê a leitura e escrita autônomas, ou seja, sem a mediação do professor a partir do 4º ano do Fundamental I, e não após o 2º ano, conforme a BNCC estabelece para os alunos ouvintes. Do mesmo modo, o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) compreende que a leitura e a escrita autônoma dos surdos acontecerão no final do Ensino Fundamental I. Essa diferença dá-se em razão de que para os surdos, aprender a ler e escrever é aprender o Português, o que não ocorre com os ouvintes que já falam Português como L1.

No último ano do ciclo de alfabetização, o estudante surdo apoia-se em recursos multimodais e no relato do professor para sua produção, mas caminha para as primeiras produções autônomas com aprofundamento progressivo para cada ano (BARBOSA; BASÍLIO; CRUZ, 2020, p. 40).

A concorrência dessas ideias traz alguns pontos que servem de norteadores para o processo educativo: o primeiro é que os surdos são aprendizes de uma língua no momento que aprendem a lê-la e escrevê-la, bem como que possuem plena capacidade intelectual, dado o devido respeito à sua diferença.

4 A Proposta do MEC

Uma vez que as línguas são passíveis de serem analisadas por meio de diferentes componentes, a proposta do MEC (PSLS) sugere habilidades que se referem aos vários usos da linguagem nos mais variados contextos. Como dito anteriormente, a Proposta Curricular utiliza o CEFR, que compreende o ensino e a aprendizagem de línguas baseados em níveis de fluência; quanto mais alto o nível maior serão o grau de produção e recepção do aprendiz, conforme nos apresenta Cani e Santiago (2018):

[...] o QCER é definido, em termos globais, como uma base comum para os países da comunidade europeia determinarem as habilidades comunicativas esperadas em cada estágio do desenvolvimento linguístico, tornando-se um facilitador para a mobilidade dentro do continente (CANI; SANTIAGO, 2018, p. 1173).

É importante pontuar que o professor deve ter autonomia na escolha de seus conteúdos, portanto, o CEFR não precisa ser utilizado como regra, cada realidade pode exigir adaptações (CANI; SANTIAGO, 2018). Durante o processo de elaboração de uma sequência didática ou mesmo de um currículo, o professor e a coordenação pedagógica escolar poderão definir quais conteúdos devem ser trabalhados.

Em sua dissertação, Coelho (2020) menciona que o CEFR poderia ser utilizado para a organização de um currículo bilíngue para o ensino de Português surdo, já que este é muito utilizado em vários países. Contudo, o autor durante a sua pesquisa não encontrou nenhuma publicação sobre a utilização no Brasil para a organização de currículos.

A partir disso, tal documento oferece um currículo aberto a possibilidades de temas, conteúdo, atividades e avaliação. Ao nosso ver, essa descrição de competência poderia ser adequada para avaliar o nível de comunicação em LP2 de pessoas surdas, constituindo-se, inclusive, como uma avaliação do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, não encontramos nenhuma pesquisa que pudesse corroborar tal reflexão (COELHO, 2020, p. 52).

Em vista disso, as escolas que trabalham com PSLS poderiam utilizar as bases presentes no quadro para elaboração de conteúdos e avaliação de pessoas surdas em LP. Os seis níveis podem ser divididos entre Ensino Fundamental e Médio conforme as escolas bilíngues de ensino de LE. Frisa-se

aqui que as práticas de letramento acadêmico em LP para surdos também podem fazer uso dos níveis.

Tabela 3 - Descrição dos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR).

C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: CONSELHO EUROPEU, 2001.

Nas publicações brasileiras foram encontradas duas menções a respeito da utilização do Q CER na elaboração de currículos ou planos de ensino, uma no trabalho já mencionado de Coelho (2020), no qual o autor sugere a utilização do quadro, e outra na Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal¹⁰, em Brasília, que passou a adotar o CEFR apenas.

O vocabulário limitado constitui um grande obstáculo para conseguir extrair informação do texto. Como ocorreu durante as lições piloto, os participantes tiveram problemas com a leitura do texto e responder questões sobre ele. Neste nível de linguagem (A1), os textos são bastante curtos e fáceis de compreender, contudo os participantes surdos geralmente não conseguiam extrair a informação relevante do texto. (VOLPATO *et al.*, 2018, p. 168, tradução nossa).

A competência comunicativa está muito presente na construção das propostas de ambos os quadros, pois o objetivo é que a linguagem seja vista em diferentes componentes. As três vertentes são: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática, tendo cada uma das competências os seus componentes (MAGALHÃES, 2011).

- a) Competência Linguística: refere-se à capacidade de produzir sentenças que respeitem as regras internas das línguas, abaixo veremos os seus componentes.
- Lexical: é a capacidade que os indivíduos, sejam nativos ou aprendizes, possuem de conhecer o vocabulário de uma língua, expressões idiomáticas e o uso de quantificadores.
 - Gramatical: é a capacidade de comunicar-se respeitando a estrutura interna da língua, como aspectos da morfologia, da sintaxe das categorias e classes de palavras.
 - Semântica: é a capacidade de entender o significado de cada item presente no momento da comunicação.
 - Fonológica: é a capacidade de tanto produzir como de perceber as diferenças nos fonemas, diferenças de produção como elisão e alofonia.

¹⁰ Durante as apresentações do I Congresso Internacional de Ensino de Português para Surdos realizado em 2020, de forma remota, a professora Ivone Malaquias cita o CEFR como uma das referências utilizadas para confecção do currículo do Distrito Federal.

- Ortográfica: é o conhecimento não apenas alfabético, vale ressaltar que há diferentes alfabetos, mas também das regras de pontuação e de sinais logográficos.
 - Otoépica: Trata-se da capacidade de ler textos em voz alta.
- b) Competência sociolinguística: entende-se que é o uso da língua em diferentes contextos, com diferentes pessoas oriundas de diversos grupos.
- Marcadores linguísticos: são as escolhas pronominais que incidem na maneira como se deve dirigir às pessoas, formal ou informalmente.
 - Regras de polidez: é saber expressar-se sem ofender e compreender o que o locutor diz sem necessariamente interpretar tudo de forma literal.
 - Expressões de sabedoria popular são aquelas expressões do cotidiano como provérbios populares, expressões idiomáticas e frases coloquiais.
 - Diferenças de registro: são as mais variadas formas como se pode expressar um enunciado a depender da situação de uso.
 - Dialeto e sotaques: nesta categoria pretende-se que o aprendiz seja capaz de identificar as variações regionais presentes na língua.
- c) Competência pragmática refere-se à capacidade de organizar e estruturar as frases com o objetivo de comunicar dentro de um contexto específico.
- Discursiva: é a capacidade de produzir enunciados que tenham sentido dentro do tópico e do foco da comunicação de forma coesa e coerente.
 - Funcional: este componente está dividido em microfunções que têm a ver com comunicações mais curtas (pedir informações, reações

e interpelações) e macrofunções, que são os comentários, explicações, narrações e argumentação.

Existem outras competências que são trazidas na descrição do Conselho Europeu, pois além de todo o trabalho de análise da linguagem é importante que o aprendiz seja capaz de interagir com os demais. Outras competências:

- d) Competência estratégica diz respeito à capacidade de utilizar toda a gama de recursos linguísticos disponíveis para comunicar-se.
- e) Competência textual é capacidade que os usuários de uma língua têm de produzir e compreender textos produzidos nela.
- f) Competência cultural denomina-se assim a capacidade de compreender e respeitar o outro no que tange as suas diferenças culturais.

Na próxima seção serão apresentados os seis cadernos que apresentam as Proposta Curricular para o ensino de PSLS.

4.1 Caderno Introdutório

O primeiro caderno, o *Caderno Introdutório*, apresenta de forma geral os cinco cadernos referentes a cada nível da educação. Nele é narrado o processo de realização do projeto, que contou com a colaboração de diversos profissionais com experiência na Educação Bilíngue para surdos.

Os vinte e seis pesquisadores participantes dessa construção foram formalmente convidados pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos para a elaboração desta proposta curricular. A ação foi executada com grande dedicação e desprendimento, uma vez que, além de suas tarefas cotidianas, os pesquisadores se dedicaram na construção desta proposta curricular (BRASIL, 2021a, p. 11).

Ainda, conforme o texto, os pesquisadores foram agrupados em cinco grupos de trabalho de acordo com as suas experiências profissionais para atuarem na produção dos cadernos. Conforme veremos a seguir, os cadernos iniciam na Educação Infantil perpassando toda a educação básica e terminam no Ensino Superior.

4.1.1 Caderno I: Educação Infantil

O segundo caderno, o de número I, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o PSLS na Educação Infantil. Também chamado de Aprendiz Explorador, está dividido em 3 (três) ciclos, o alpha 1, alpha 2 e alpha 3, sendo o primeiro a partir dos 0 até 1 ano e 6 meses, o alpha 2 de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e o terceiro de 4 anos até 5 anos e 11 meses. Abaixo uma ilustração retirada do próprio caderno:

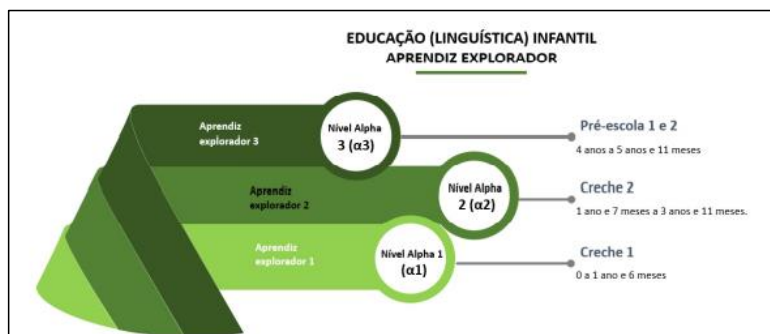


Figura 2 - Quadros de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos.
Fonte: BRASIL, 2021a, p. 18.

Conforme nos aponta seu texto inicial, a etapa em que se vê a escrita será somente a partir do ciclo alpha 2, aparecendo como pré-escrita, a qual se dará mesmo antes do aluno entrar na escola, pois o primeiro ciclo escolar, chamado de alpha 1, destina-se à inserção escolar dos estudantes surdos enfocando a aquisição da Libras.

A começar por este caderno, as diretrizes da proposta no formato de Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos (QREPS) são expostas também em quadros que norteiam o trabalho do professor:

Formatado: Português (Brasil)

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

Figura 3 – Fragmento da tabela *Práticas de linguagem: leitura visual* (Caderno II).
 Fonte: BRASIL, 2021b, p. 13.

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

Figura 4 – Fragmento da tabela *Práticas de linguagem: pré-escrita* (Caderno II).
Fonte: BRASIL, 2021b, p. 20.

Inicialmente, é importante frisar a relevância e a inovação do documento, dado que inicia tratando da educação de surdos a partir de tenra idade. Segundo os autores deste caderno (BRASIL, 2021b), a educação bilíngue para surdos não costuma apresentar propostas para a aquisição da Libras por crianças muito pequenas, tratando apenas de crianças no período da pré-escola. A necessidade, portanto, de pensar a aquisição da Libras e o contato com a língua portuguesa em tenra idade de forma organizada e curricularizada faz com que a

proposta possua uma característica inédita, uma vez que os currículos das escolas de surdos, em sua maioria, não partem da educação infantil.

Ousamos dizer que este é um trabalho inédito, visto que os currículos que tratam de educação bilíngue para surdos não fazem menção à Educação Linguística Infantil (ELI), abordada nesta proposta. A importância desse aspecto advém do fato de que nessa fase a base linguística da criança é construído e ela começa a se relacionar com o mundo (BRASIL, 2021b, p. 7).

De acordo com essa perspectiva, a aquisição da Libras permitirá o desenvolvimento e aprendizagem de outros conteúdos.

4.1.2 Aquisição de Libras

Ressalta-se que os primeiros QREPS são os destinados à aquisição da Libras do Ciclo Alpha na Educação Infantil, a fim de que esta seja a língua não apenas de mediação, mas também sirva para as práticas de análise contrastiva com o Português. Dessa maneira, os alunos deverão obter fluência em sua L1 para que possam aprender através dela e compará-la com a L2, o Português escrito, durante o seu processo de escolarização como um todo, até mesmo para o ensino superior, um grupo com necessidades específicas.

A perda auditiva faz com que indivíduo tenha maior acesso ao canal visual, tornando a língua de sinais biologicamente natural para ele. Ao ter acesso ao bilinguismo (língua de sinais e à língua portuguesa) o surdo tem a seu alcance um leque mais amplo de recursos linguísticos, que atendem melhor suas necessidades, favorecendo o seu acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existente na sociedade. (ROSSI, 2010, p.73)

A compreensão do mundo, e, por conseguinte, a compreensão dos artefatos culturais, sociais e linguísticos são dependentes da fluência na LS por parte de todos os envolvidos na educação de surdos, posto que não se pode garantir um pleno aproveitamento das práticas e atividades educativas em um aprendiz que tenha dificuldades na interação com o educador em decorrência de sua defasagem na L1.

A garantia de uma escola que eduque de fato, e que supere as barreiras da comunicação, exige que a proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais, para dar suporte complementar e/ou diferenciado daqueles comumente oferecidos, e, assim, garanta o atendimento às diferenças dos sujeitos surdos (MOURÃO; SILVEIRA, 2009, p. 174).

De forma bastante simplificada, pode-se dizer que a garantia de um ensino eficaz do Português escrito requer que os alunos sejam plenamente capazes de compreender e expressar-se em sua L1. Sendo esta a primeira etapa na escolarização de alunos surdos, deve-se garantir o seu desenvolvimento linguístico na LS, a fim de poderem interagir com seus pares e professores. Contudo, a realidade linguística das crianças surdas, em sua maioria filhas de famílias ouvintes, interfere diretamente em seu aprendizado, isso pelo fato de que elas precisam da escola para proporcionar o *input* em sua L1. Diferentemente de crianças ouvintes, que adquirem a sua L1 com seus pais e/ou cuidadores, as crianças surdas filhas de pais ouvintes precisam do suporte da escola para a sua aquisição linguística.

As dificuldades para a aquisição da linguagem para crianças surdas são maiores quando elas estão inseridas em uma família em que os pais são ouvintes. Isso acarreta a dificuldade no desenvolvimento da aquisição da linguagem em um período relativamente correto para essa criança, já que a língua que está sendo utilizada entre as pessoas que convivem com esta criança não é a LIBRAS. Por isso, há a necessidade de inserir adultos surdos nas escolas (LIMA; SANTOS, 2014, p. 33).

Garantir o pleno desenvolvimento linguístico de crianças surdas em Libras é de extrema importância para todo o seu processo cognitivo e escolar. A aquisição da LS por crianças surdas ainda é tema bastante discutido, apesar de haver diversas opiniões, é de grande consenso que os surdos que adquirem cedo têm vantagens cognitivas e comunicativas comparados aos que tiveram aquisição tardia. Muitos autores (LENNENBERG, 1967; QUADROS, 2011; PIETTA 2016) discutem a importância da aquisição da primeira língua dentro de um determinado período etário para o pleno desenvolvimento não só linguístico, mas também cognitivo. Segundo esses autores, o período crítico inicia-se por volta dos 2 (dois) anos indo até a puberdade, estando seu processo em defasagem caso ocorra depois.

4.1.3 Intervenção Precoce

Sobre intervenção precoce destaca-se o trabalho de Lennenberg (1967). Esse autor defende que o cérebro apresenta um comportamento denominado por ele de lateralização cerebral, ou seja, cada hemisfério dedica-se a determinadas funções durante o nosso processo de desenvolvimento.

Somente quando o processo cerebral de se dedicar a funções específicas já está adiantado é que o processo de aquisição da linguagem inicia o seu desenvolvimento, tendo seu ápice na puberdade, conforme será visto no trecho a seguir:

Em específico na puberdade, apenas um hemisfério (o esquerdo) torna-se dominante no que se refere à linguagem, sendo este um fator que faz com que a criança atinja o ápice do processo de aquisição da linguagem aproximadamente aos 12 anos, que é quando se concretiza esse processo de lateralização do cérebro (PIETTA, 2016, p. 6).

Por isso, é de extrema relevância que a aquisição da Libras aconteça muito antes da puberdade, visto que afeta o sujeito social e cognitivamente. Contudo, é bastante comum que os pais ouvintes de surdos demorem a buscar escolas/classes bilíngues para seus filhos, muitas vezes aconselhados por profissionais da área da saúde.

Muitos ouvintes com filhos surdos insistem em uma educação convencional com moldes ouvintes para seus filhos surdos e apenas aceitam a Libras depois de tentativas frustradas de inclusão. O problema nesses casos é que seus filhos são privados de comunicação, até mesmo dentro de suas casas.

Talvez os casos mais extremos de privação linguística sem privação social envolvem os estudos de surdos sem input convencional. Os pais das crianças surdas tendem a educar seus filhos utilizando uma linguagem oral proibindo o uso da língua de sinais (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 48).

Esses pais impedem o desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus filhos ao insistirem em usar uma língua oral e fazem com que os filhos permaneçam à margem em seus próprios lares. Esse fato é o primeiro benefício da aquisição da Libras que ocorre nas escolas de surdos. A escola possibilita o desenvolvimento da identidade linguística e cultural surda, e, isto servirá de base de todo o trabalho a ser desenvolvido para o ensino de L2 por meio da Libras.

Sabe-se que, em sua maioria, os surdos são oriundos de lares ouvintes que desconhecem a Libras e, por isso, adquirem a Libras na escola. Sendo assim, a aquisição da L1 por grande parte dos surdos ocorre no ambiente escolar, tendo os professores como modelos linguísticos.

Mas o ideal é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas na escola bilíngue, assim que diagnosticada a surdez. O contato com outros surdos, desde a mais tenra idade, fará com que a criança adquira a língua de sinais. Assim, quando ela atingir a idade de ingresso à educação básica (no nível de alfabetização), já estará se comunicando, naturalmente, por meio da sua língua, a Libras, e só

precisará aprender os conteúdos que serão explicados também por meio da Libras, assim como ocorre com as crianças ouvintes. (STREIECHEN *et al.*, 2016, p. 98).

Outro ponto que demanda bastante atenção diz respeito ao fato de que toda a proposta de trabalho apresentada pelo MEC (BRASIL, 2021a-f) parte da fluência na LS. Ainda que seja adaptável a diversas realidades e contextos, a Proposta inicia com a aquisição da Libras para que sirva de língua de instrução e de análise, é muito difícil como já foi mencionado neste trabalho.

Os professores utilizarão a Libras para comunicarem-se com seus alunos surdos e explicar o conteúdo em suas aulas. Porém em vários trechos a análise contrastiva entre Libras e Português é sugerida como uma forma visualmente clara para o aprendizado do Português escrito. “Dessa forma, entende-se que o profissional, para trabalhar com o bilinguismo dentro das escolas bilíngues, precisa ser ouvinte, com proficiência em ambas as línguas: Libras e LP” (STREIECHEN *et al.*, 2016, p. 98).

Diante disso, restam alguns questionamentos quanto à fluência na Libras tanto dos alunos, como também dos professores. Precisamos questionar como os professores poderão explicar conteúdos de complexidade sem a fluência na Libras. O segundo questionamento diz respeito aos próprios alunos, pois é muito difícil compreender conteúdos de maior complexidade em uma língua alvo sem ter uma língua base para receberem a explicação.

4.2 Caderno II: Ensino Fundamental I

O terceiro caderno, o de número II, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o PSLs no Ensino Fundamental I. Também chamado de Aprendiz Iniciante, está dividido em 5 (cinco) ciclos, o A1, A2, A3, A4 e A5, referentes aos 5 (cinco) anos do Ensino Fundamental I. Segue abaixo a ilustração:

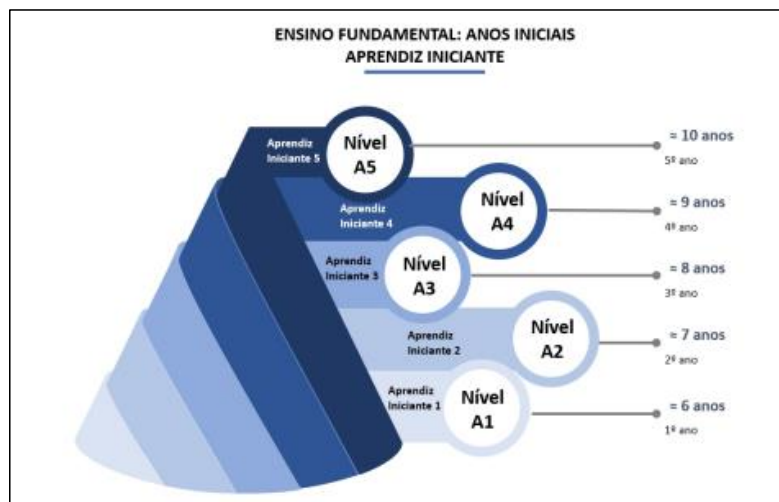


Figura 5 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdo-cegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 1.

Fonte: BRASIL, 2021c, p. 12.

:

Este caderno dá início às práticas mais formais de alfabetização e letramento, as quais até então são propostas de maneira mais casual e menos sistematizada. Nos QREPS deste caderno, podemos encontrar a utilização de alguns gêneros textuais do cotidiano através da mediação do professor.

A alfabetização se concretiza até o segundo ano do Ensino Fundamental, conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Mesmo com a igualdade de oportunidades e em atendimento às especificidades educativas dos estudantes surdos, a autonomia na leitura e na escrita do Português como segunda língua para essa comunidade ainda não ocorre nessa fase da escolarização (BRASIL, 2021c, p. 09).

Devido à especificidade dos surdos, que além de aprendizes de um código também são aprendizes de uma língua na modalidade escrita, a leitura autônoma somente passará a acontecer nos anos finais do Fundamental I.

 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	- 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.).	Conhecimento do alfabeto manual da Libras e sua correspondência com o alfabeto brasileiro	-Agendas -Bilhetes -Diários -Listas -Recados -Receitas -Regras de jogos/brincadeiras	ALFABETO BRASILEIRO E ALFABETO MANUAL
	- 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. - 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	-Avisos -Bilhetes -Cardápios -Cartas -Convites -Listas -Recados	

Figura 6 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: leitura visual* (Caderno II).
Fonte: BRASIL, 2021c, p. 13.

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

Figura 7 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: expressão escrita* (Caderno II).
Fonte: BRASIL, 2021c, p. 23.

4.2.1 Avaliação inicial

Enquanto planejamento em longo prazo, a avaliação inicial é recomendada para servir como diagnóstico aos professores. Nesse sentido, observam-se duas questões relevantes: a primeira diz respeito à necessidade de conhecer o nível linguístico dos alunos e a segunda sobre a necessidade de adaptação do próprio documento às diversas realidades e contextos educacionais.

Sabe-se que existem diferentes contextos educacionais para pessoas surdas no Brasil, podendo elas estudar em escolas de surdos, classes especiais ou classes mistas. Para que se viabilize a utilização da proposta, os professores/coordenadores deverão levar em consideração os seus próprios

contextos. No caso de surdos em contextos de inclusão, nos quais muitos professores não possuem experiência no ensino bilíngue, faz-se necessário, além das questões espaciais, a formação continuada, conforme se vê a seguir:

Assim, a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem ressoado em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais, podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, não basta apenas que estes aprendam a Libras, mas, sim, que aprendam, em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades dos aprendizes surdos (MOURÃO; SILVEIRA, 2009, p. 174).

De acordo com seu texto base, a proposta parte de um ambiente ideal, propício ao desenvolvimento linguístico e intelectual de alunos surdos. No caso mais específico deste caderno, pressupõe-se que os alunos já tenham passado pela educação infantil e adquirido a Libras antes do processo de alfabetização.

Por fim, um teste de nivelamento pode servir como um diagnóstico sobre o tipo de conteúdo que deverá ser desenvolvido com os alunos de certo nível se houver a disponibilidade de amostras de desempenho de diferentes alunos. De posse dessas amostras, o professor poderá organizar seu programa de ensino de acordo com as necessidades de seus alunos, e não apenas tratar de questões previamente selecionadas para o curso (programa do curso) (SANTOS, 2007, p. 32).

Reitera-se aqui a relevância da Libras para o desenvolvimento dos demais conteúdos a serem aplicados – neste caso, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na forma escrita. Em todo a sua extensão, a proposta frisa a necessidade de os professores partirem de uma perspectiva que tenha a LS como forma de comunicação, como no excerto:

Para os educadores o desafio de aprender uma nova língua se constitui pela diferença da estrutura tradicional das línguas orais-auditivas, já que a Libras é de natureza visuo-espacial, e isso implica em certa educação por parte dos professores a essa questão comunicação, pois os hábitos e atitudes orais-auditivas que o ouvinte tem internalizado se difere das habilidades aguçadas do canal visual desenvolvidos pela pessoa com surdez. (ROSSI, 2010 p.81)

Os professores de PSLS que quiserem utilizar a proposta precisam partir do mesmo escopo e respeitar os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o documento. As adaptações contextuais são necessárias, porém há princípios que devem sempre ser considerados, são eles: a LS como língua de instrução e o respeito à cultura e à visualidade.

4.2.2 Avaliação final

Além da proposição de um teste inicial de cunho diagnóstico, ocorre a proposição de um teste final com o intuito de averiguar as habilidades aprendidas ou não durante o período letivo. Isso se direciona a uma prática bastante utilizada no contexto educacional, que é a sondagem de quais conhecimentos foram ou não aprendidos:

Ao contrário dos testes de proficiência, os testes de rendimento servem para identificar o que os estudantes aprenderam, individualmente ou em grupos, em relação ao que foi estudado em um determinado período. Há dois tipos de testes de rendimento finais e os testes parciais (SANTOS, 2007, p. 31).

O professor não visa por meio de testes de rendimento a classificar os alunos em relação a níveis de proficiência, mas sim descobrir se conteúdos específicos trabalhados por ele podem ser considerados como vencidos. Contudo, uma vez que se fala em aprendizagem de línguas, pensa-se em um contínuo, somando o estudo a novas aprendizagens.

Evidentemente, que não se trata de reprovação ou aprovação de forma única, visto que existem diferentes sistemas em todos o País e a Proposta é adaptável. À guisa dos currículos de L2/Língua estrangeira, visa-se a que os estudantes surdos possam usufruir de um estudo de língua organizado para a proficiência em Português escrito.

A outra perspectiva do NIVELAMENTO é a harmonização de níveis numa primeira fase a fim de que os estudantes possam evoluir de forma mais harmônica. Esse nivelamento pode ocorrer na primeira fase de todas as etapas (BRASIL, 2021a, p. 34).

Entretanto, parte-se do conhecimento do aluno a respeito de sua L1 para alcançar o conhecimento na L2, além de incluir aspectos culturais surdos e ouvintes nas discussões.

Reitera-se aqui a relevância da Libras para o desenvolvimento dos demais conteúdos – neste caso, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na forma escrita. Em toda a sua extensão, a proposta frisa a necessidade de os professores partirem de uma perspectiva que tenha a LS como forma de comunicação, como no excerto:

Dessa reflexão emerge a compreensão de que o ensino de PSLS focaliza a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, ensinamos, assim, o Português escrito, tendo a Língua de Sinais como língua de instrução e mediação desse processo, no contexto educacional (BRASIL, 2021a, p. 29).

Entende-se que a Libras terá, durante todo o processo, um protagonismo juntamente com o Português escrito. A Libras medeia todo o conhecimento, bem como serve para apoiar uma melhor compreensão dos conteúdos.

4.2.3 Decreto 9.765: ler até o 2º ano do fundamental

No que tange à legislação, a alfabetização concluir-se-á até o 2º ano do fundamental, de acordo com o que estipula a legislação. Porém a leitura autônoma por parte de pessoas surdas ainda não se faz possível nesta fase do ensino, segundo o que apresenta o texto da Proposta.

A alfabetização se concretiza até o segundo ano do Ensino Fundamental, conforme o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Mesmo com igualdade de oportunidades e em atendimento às especificidades educativas dos estudantes surdos, a autonomia na leitura e na escrita do Português como segunda língua para essa comunidade ainda não ocorre nessa fase da escolarização (BRASIL, 2021b, p. 9).

Cabe ressaltar que a legislação para alunos surdos, da mesma forma que para alunos ouvintes, visa à plena inserção social através do letramento crítico. “Os alunos serão capazes de corresponder a todos os conhecimentos da fase, com apoio e mediação do professor” (BRASIL, 2021b, p. 9); por meio da Libras os alunos terão acesso ao conhecimento com o suporte docente.

Ainda assim, é preciso levar em conta as diferenças da experiência visual e linguística dos alunos surdos, para que não ocorram imposições que possam atrasar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos, uma vez que os surdos acessam o mundo por meio da visualidade e adquirem conhecimento também por meio de uma língua viso-espacial.

E é somente tendo acesso aos bens culturais, por meio de sua língua e da cultura letrada, que os Surdos poderão, de fato, fazer parte do mundo de forma atuante, contribuindo para coletividade, participando de sua construção de maneira mais justa, por meio do exercício consciente uma cidadania pautada em condições de igualdade (MOURA, 2008, p. 36).

A experiência ouvinte difere da experiência surda pelo simples fato de que a criança ouvinte aprenderá a ler e escrever em sua língua materna, salvo os

casos em que sejam oriundas de lares falantes de outras línguas que não o Português. No caso das crianças surdas, conforme foi mencionado neste trabalho, a aprendizagem da leitura e da escrita está atrelada à aprendizagem de um segundo idioma.

Comparações das habilidades/competências entre quaisquer pessoas, tomando-se uma como parâmetro de eficiência, devem ser evitadas, já que a diversidade humana precisa ser respeitada. Logo, comparar o que os ouvintes fazem com o que os surdos fazem, considerando os primeiros como parâmetro, é ainda mais reprovável, devido às especificidades físicas de cada um e às oportunidades sociais desiguais ofertadas aos surdos (SOUZA, 2018, p. 44).

O aluno ouvinte aprende a representar graficamente o que já utiliza nas interações interpessoais, em casa, na escola etc. Outro ponto bastante vantajoso para o ouvinte relaciona-se à natureza fonológica da escrita, aprende-se a representar de forma gráfica os fonemas que se utilizam na fala.

Uma criança ouvinte, após algum contato com a leitura e a escrita, basear-se-á nos aspectos fonológicos da escrita para a representação gráfica das palavras. Tal fato é evidenciado em algumas dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização apresentadas por algumas crianças.

Ao se falar em ensino da modalidade escrita da LP, faz-se referência a uma etapa que, necessariamente, postpõe-se ao conhecimento da modalidade oral e é, convencionalmente, nas escolas regulares, o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes, que já conhecem a LP, sabem conversar com os pais, com os colegas de sala e com os seus vizinhos; já receberam boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar. As crianças ouvintes é que, de posse desse conhecimento, estão, em geral, prontas para aprender essa 'modalidade escrita', e não as surdas (SOUZA, 2018, p. 39).

Os surdos durante o processo de leitura e escrita passam a aprender cada palavra individualmente, tendo de memorizar cada letra a fim de serem capazes de representá-las, enquanto um ouvinte alfabetizado será capaz de representar por meio da escrita palavras sem que as tenha lido anteriormente.

Por exemplo, uma pessoa ouvinte que aprendeu a ler e escrever CASA será capaz, supõe-se, de escrever CASADO sem ter a necessidade de ver a palavra escrita, enquanto uma pessoa surda somente conhecerá o sinal das palavras em Libras. O aprendiz surdo está trabalhando em uma tríade que consiste em aprender a palavra por si, aprender a ler e a escrever.

4.3 Caderno III: Ensino Fundamental Anos Finais

O quarto caderno, o de número III, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o PSLS no Ensino Fundamental III. Também chamado de Aprendiz Independente, está dividido em quatro ciclos, o B1, B2, B3 E B4, sendo cada um referente aos quatro anos do Ensino Fundamental II. Abaixo uma ilustração retirada do próprio caderno:

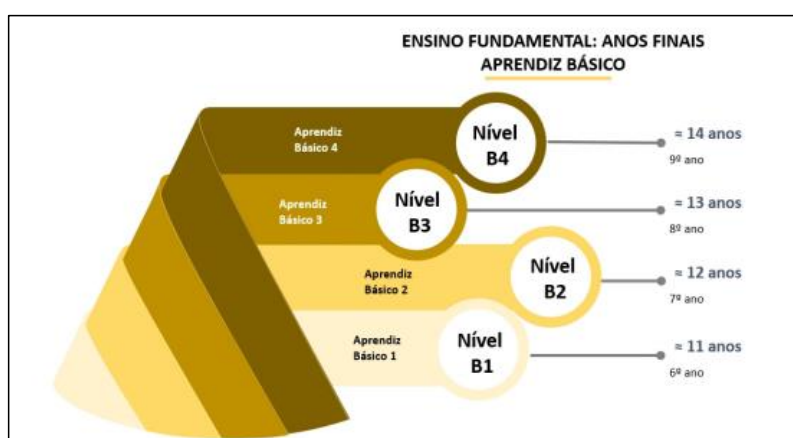


Figura 8 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdo-cegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 3.

Fonte: BRASIL, 2021d, p. 12.

O quarto caderno é o início da disciplina de Língua Portuguesa ministrado por um único professor, diferentemente do Fundamental I que permite que todas as disciplinas tenham o mesmo professor. Os QREPS também apresentam os objetivos para cada ano escolar que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental:

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

Figura 9 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: leitura visual* (Caderno III).
 Fonte: BRASIL, 2021d, p. 13.

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

Figura 10 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: Expressão escrita* (Caderno III).
Fonte: BRASIL, 2021d, p. 21.

A primeira reflexão trazida por este trabalho em relação ao Caderno III, diz respeito à necessidade de atenção quanto ao nível de fluência em Libras dos alunos advindos de outras instituições. Nesses casos, será necessário verificar não somente o nível de conhecimento em LP, como menciona a Proposta, mas também em LS, visto que há muita diferença nas experiências de alunos surdos quanto à aquisição da Libras, em razão de iniciarem a vida escolar e, consequentemente a aquisição da LS, em diferentes idades. Como é sabido, algumas famílias somente aceitam levar os alunos surdos para escolas bilíngues após o insucesso na escola regular.

Os sujeitos que adquiriram a linguagem antes dos 4;6 anos de idade apresentam um processo mais estável e consistente em relação ao desenvolvimento do vocabulário[...] a qualidade do desenvolvimento é muito superior nos sujeitos que adquirem a língua de sinais precocemente (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 50).

Os alunos surdos têm dois desafios comumente em sua formação escolar, o primeiro é a aquisição da sua L1 e o segundo o aprendizado de sua L2. Todavia esses alunos necessitam da LS para que possam aprender bem o Português escrito e as demais disciplinas, sendo um paradoxo, como no trecho a seguir:

Situa-se aí um grande paradoxo na educação linguística dos surdos na atualidade: chegam à escola sem língua materna, são obrigados a aprender uma 'segunda língua' que possui uma natureza ambígua: é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e elemento mediador no processo de apropriação dos demais conteúdos escolares pelos surdos (FERNANDES, 2008, p. 08).

Ademais, muitas cidades não contam com uma única escola para suprir a necessidade de aulas bilíngues, ofertando aos alunos todo o processo em uma mesma instituição. Assim ocorre a mudança de escola para que o município possa oferecer atendimento em Libras.

Dessa forma, os alunos enfrentarão a mudança de escola e de formato pedagógico também. Há duas mudanças bastante significativas, sendo a primeira a de escola e a segunda de formato de aula, ou seja, ao invés de um, terão vários professores.

Os dados evidenciaram que a maioria dos fatores de risco foi pessoal, com foco na ansiedade. Durante a mudança de ciclo escolar, os estudantes precisam se adaptar a novas demandas acadêmicas e relacionais, nem sempre no mesmo ambiente a que estavam habituados (CASSONI *et al.*, 2021, p. 7).

Na realidade, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, como já foi bastante comentado, iniciam a aquisição da LS na escola, em idade bem próxima à idade de iniciar o letramento. O processo de aquisição da L1, na maioria dos alunos, ainda está em funcionamento quando iniciam o processo de letramento em língua escrita, desse modo, “essas crianças podem ser consideradas bilíngues emergentes, que estão desenvolvendo suas duas línguas e outros modos de comunicação, inclusive o uso de mesclas” (SILVA, 2018, p. 214).

Diante do desafio de adquirir uma L1 e pouco tempo depois aprender uma L2, a leitura e a escrita são constantemente vistas como obstáculos por muitos professores. Contudo, importante ter em mente que, para o surdo, aprender a ler e escrever é o mesmo que aprender uma L2 (SOUZA, 2018).

4.3.1 Leitura e Escrita Autônomas

De acordo com as especificidades da educação bilíngue para surdos, a leitura e a escrita autônomas não começam no mesmo tempo para surdos que para os ouvintes. Acredita-se em um processo de *gradação* que permitirá que os alunos sejam cada vez mais fluentes no Português escrito sendo capazes de ler e escrever sem o suporte do professor. No entanto, os alunos sempre poderão apoiar-se na Libras tanto para conseguir compreender o que leem, como também para escrever e expressar suas ideias.

Para os níveis B3 e B4, é esperado que os estudantes surdos possam escrever textos, utilizando a norma padrão com maior autonomia, introduzir algumas estruturas sintáticas mais complexas, utilizar recursos coesivos referenciais e sequenciais com maior autonomia, entre outros aspectos (BRASIL, 2021d, p. 10).

Enquanto prática social a leitura possibilita a comunicação e o acesso à informação, sendo muito relevante para os sujeitos na sociedade. O uso da Libras durante a leitura possibilita aos surdos/surdo-cegos a possibilidade de engajamento e compreensão em sua própria língua. Ou seja, “para esse grupo, sinalizar o texto enquanto se lê individualmente é um comportamento que demonstra o engajamento na leitura” (SILVA, 2014, p. 919). Essa leitura sinalizada não significa a tradução literal palavra/sinal.

Para isso, o aluno deve lançar mão de vários recursos como a visualidade e a mediação em Libras, sendo esses aspectos trazidos constantemente nos QREPS. Isso significa que o professor medeia a compreensão das palavras, das frases e dos parágrafos utilizando a LS para explicá-los e verificar a compreensão por parte de seus alunos quando for necessário.

[...] é o uso do escaneamento do texto, em que o professor aponta uma palavra ou o início de uma expressão que será traduzida para a LS, fazendo uma ponte entre o escrito e o sinalizado. Essa estratégia liga visualmente o escrito e o sinalizado, identificando assim o objeto da explicação em andamento (SILVA, 2018, p. 214).

Como supracitado, os alunos podem também na escrita fazer uso da Libras, já que escrever é sempre uma tarefa que demanda atenção, ainda mais escrever em uma L2. Diferentemente dos ouvintes, surdos não se amparam na oralidade para escrever, tendo um caminho para produção escrita diferente. No processo de escrita, “[...] os surdos estabelecem com a escrita uma relação de natureza

essencialmente visual, cuja negociação de sentidos passa pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial” (FERNANDES, 2008, p. 13).

Em vista disso, a mediação na escritura precisa acontecer de início ao fim das atividades pedagógicas. Faz-se necessário que os alunos, ao produzirem um texto, sejam capazes de revisá-lo para que, com ou sem auxílio do professor, possam corrigi-lo e/ou reescrevê-lo:

Incentivar os alunos a revisitarem os textos que produzem auxiliá-los a desenvolver os instrumentos que os auxiliem nessa tarefa permite que os estudantes monitorem todo o processo de produção textual, coordenando os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto (NÓBREGA, 2015, p. 198).

É de extrema importância que os alunos compreendam que a produção escrita não é uma tarefa que deva ser realizada de maneira automática sem atenção, mas sim uma tarefa que exige planejamento e execução antes de escrever. Dessa maneira, os alunos precisam ter algumas práticas juntamente com a escritura, como a de revisão e a reescritura.

4.3.2 Estratégias de Leitura e Sentidos da Linguagem

Em sua continuação, a Proposta Curricular apresentada nos QREPS traz a necessidade de que os professores trabalhem com os alunos os vários aspectos relacionados à leitura de diferentes textos. Assim, há uma direta relação com os diversos sentidos, bem como as funcionalidades dos textos e o conhecimento da L2. Para tanto, o professor deve, em suas aulas, trabalhar com uma gama variada de gêneros e tipologias textuais, com o intuito de incluir atividades de interpretação de textos e visando à compreensão das figuras de linguagem.

Os alunos necessitam compreender que existem diversos gêneros textuais com suas tipologias. Um texto pode conter uma linguagem literal ou figurativa, utilizando-se de recursos linguísticos distintos. Isso vale não só para a leitura, mas também para a escritura de textos que podem ser formais ou informais. Dentro disso, ressalta-se que os discentes necessitam de um bom conhecimento linguístico, o que ajuda o aluno a perceber toda a riqueza contida no uso da linguagem.

Tal conhecimento permite ao leitor identificar as palavras e perceber as relações estabelecidas entre elas, para, em seguida, poder ativar significados com base em seu conhecimento sintático, lexical e semântico. Sem o domínio do conhecimento linguístico, a compreensão do texto torna-se impossível (REIS e OLIZAROSKI, 2017, p. 4).

De forma simplificada, podemos afirmar que para que haja uma real compreensão é necessário conhecer a língua em que se lê, quanto aos seus aspectos sintáticos, lexicais e semânticos, conforme Kleiman (2009) e Reis e Olizaroski (2017). Ainda mais, é possível afirmar, baseado em tal entendimento, que um conhecimento superficial da língua tende a proporcionar uma leitura superficial.

Sendo assim, os alunos também precisam ser capazes de reconhecer os gêneros textuais, suas tipologias e funcionalidades. É importante que os leitores estejam familiarizados com as características, diferenças e semelhanças:

Por exemplo, se o leitor tem alguma proficiência em textos informativos, descritivos, argumentativos etc., ele já dispõe de uma estrutura formada a respeito desse tipo de texto, e a ativa quando se depara com textos dessa natureza. Quanto maior for seu conhecimento textual e seu contato com diferentes tipos de texto, mais facilmente chegará à compreensão (REIS; OLIZAROSKI, 2017, p. 5).

A título de exemplo, é possível comparar um texto informativo e outro publicitário; um texto publicitário, ao afirmar qual é o melhor produto, não tem necessariamente a informação real. No caso de um texto informativo, a sua informação deve partir de dados que sejam comprováveis e não influenciados por interesses comerciais.

O texto publicitário é um gênero discursivo que inclui não só a análise da linguagem, mas também do contexto em que se insere; traz uma das suas marcas mais fortes que é lançar mão do não dito, mas insinuado através do dito (SILVA, 2008, p. 44).

Isso também cabe à escritura de diversos gêneros realizada pelos alunos dentro e fora da escola. Para os surdos, usuários de uma língua visuo-espacial, é ainda mais necessário explicitar que há diferenças entre a linguagem formal e a informal, conforme já mencionado.

Por serem usuários de uma modalidade diferente, os surdos costumam não compreender com facilidade a linguagem não literal. Além disso, muitas vezes, os TILS interpretam a linguagem figurada de forma contextualizada para uma melhor compreensão em sala de aula. Contudo, se não houver uma

explicação sobre as palavras utilizadas e seus sentidos não literais, os alunos não os conhecerão.

Nesta perspectiva, entende-se que os sentidos podem ser lidos num texto mesmo não estando ali, sendo de suma importância que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado (SILVA, 2008, p. 41).

A leitura de um texto não envolve somente questões linguísticas, mas também exige que o leitor seja capaz de evocar todo o seu conhecimento de mundo. Por fim, o conhecimento de mundo diz respeito aos conhecimentos já adquiridos e mentalizados durante a vida, uma vez que há na maioria, senão em todos os textos, referências externas (REIS; OLIZAROSKI, 2017).

Entretanto, a leitura informativa ou publicitária não são as únicas maneiras de relacionar-se com o texto escrito, existe a leitura intensiva que visa, por exemplo, atividades escolares. Por isso, a Proposta também apresenta em uma das subdivisões dos QREPS com atividades em que os alunos devem buscar o conhecimento por meio da leitura de forma autônoma:

Nas práticas sociais, em geral, a leitura extensiva é a mais frequente para responder a demandas como atualizar-se, entreter-se etc. Nas práticas escolares, a leitura intensiva é mais frequente como ler para estudar, para responder a questões etc. Esse descompasso pode criar uma distorção, principalmente para crianças e jovens que dependem da escola para constituírem-se como leitores (NÓBREGA, 2015, p. 203).

Para os alunos surdos/surdo-cegos, o documento recomenda que deverá haver práticas de leitura de diversos textos de gêneros distintos, com funcionalidades distintas, e tudo isso sendo apresentado pelo professor. Através das referidas práticas, os discentes poderão dar-se conta do quanto a leitura faz parte do cotidiano e de sua relevância para o seu desenvolvimento.

4.4 Caderno IV: Ensino Médio

O quinto caderno, de número IV, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o PSLS no ensino médio. Também chamado de Aprendiz Independente e está dividido em 3 (três) ciclos, o C1, C2 e C3, sendo cada um referente aos três anos do ensino médio. Vejamos abaixo uma ilustração retirada do próprio caderno:

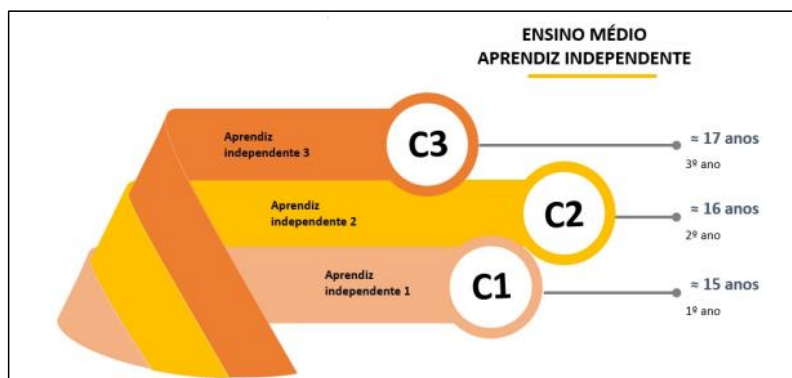


Figura 11 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos Surdo-cegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 4.

Fonte: BRASI, 2021e, p. 13.

Conforme o próprio texto do documento menciona, a partir deste nível buscar-se-á ensinar a língua de forma consciente e reflexiva durante todo o processo. Nessa via, os estudantes estarão cientes do que se espera deles durante e após as aulas, visando as habilidades que irão desenvolver. Da mesma forma que os cadernos anteriores, o caderno IV apresenta os QREPS específicos para o nível. Cabe, no entanto, frisar a que a cada nível o grau de complexidade dos textos, dos materiais utilizados e das discussões aumenta. Também nos quadros deste nível, sugere-se o trabalho com mais textos midiáticos e tecnológicos, como, por exemplo, os *hyperlinks*.

 PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Refletir criticamente sobre como a aprendizagem do português escrito pode contribuir para a inserção dos surdos em uma sociedade ouvinte, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho	- Utilizar as estratégias de leitura na compreensão de leis, decretos e textos sobre o Bilinguismo e a Cultura Surda. - Analisar, criticamente, conflitos de interesse, preconceitos e concepções presentes nos discursos sobre surdez veiculados nas diferentes mídias. - Analisar, criticamente, o conteúdo de textos de diferentes perspectivas apresentadas sobre surdez e bilinguismo. - Identificar estereótipos sobre a surdez e a língua de sinais em textos jornalísticos. - Identificar e analisar os artefatos da cultura surda apresentados em textos produzidos por escritores ouvintes. - Comparar o conteúdo de textos sobre cultura e identidade surdas produzidos por autores surdos e ouvintes. - Pesquisar biografia e obra(s) de escritores surdos em sites da Internet. - Revisar um texto próprio ou de colegas surdos, sobre surdez e bilinguismo, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).	1. Leitura analítica e crítica. 2. Estratégias de Leitura: 3. Seleção cognitiva (síntese das ideias principais) e Estratégias de antecipação. 4. Bilinguismo. 5. Cultura surda (anedotas, piadas, peças de teatro etc.). 6. Textos legislativos: 7. Lei nº 10.436/2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências). 8. Decreto nº 5.626/2005 9. (Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras). 10. Estratégias para a interação escrita online. 12. Estratégias de mediação sinalizada.	- Anedota; - Artigo científico; - Artigo de opinião; - Biografia; - Comentário em redes sociais (Twitter); - Ensaio; - Entrevista; - Glossário; - Notícia; - Peça de teatro; - Reportagem; - Resenha; - Resumo; - Textos de divulgação científica; - Verbete de dicionário.	BILINGUISMO NO CONTEXTO DA POPULAÇÃO SURDA
	- Identificar em sua própria produção escrita ou nas dos colegas surdos fatores (morfológicos e sintáticos), que podem impedir o entendimento de um leitor ouvinte. - Analisar diferentes contribuições sobre um mesmo tema, em um grupo de			

Figura 12 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: Leitura visual* (Caderno IV).
 Fonte: BRASIL, 2021e, p. 14.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Refletir criticamente sobre como a aprendizagem do português escrito pode contribuir para a inserção dos surdos em uma sociedade ouvinte, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho	- Planejar um texto sobre bilinguismo e cultura surda, a partir de uma situação comunicativa, um público-alvo, uma finalidade, um meio de circulação, uma estrutura composicional e um campo lexical. - Elaborar um esboço prévio de um texto argumentativo sobre a compreensão de uma lei, um decreto ou um texto sobre o Bilinguismo e a Cultura Surda. - Escrever textos sobre o bilinguismo da população surda a partir da seleção e organização de informações pertinentes ao tema. - Escrever um relato de experiência sobre sua trajetória de aprendizagem de línguas (Libras e Português). - Redigir a biografia de artistas, atores, professores e escritores surdos conhecidos. - Redigir um texto de opinião sobre a proposta de educação bilíngue de surdos. - Assegurar a coesão e a continuidade de sentido em um texto argumentativo. - Reescrever um relato de experiência ou uma biografia, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, após revisão de seu conteúdo e de sua estrutura composicional. - Traduzir para o português escrito, relatos de experiências sinalizados em Libras por alunos surdos da Educação Básica. - Expressar-se com precisão em português escrito acerca da surdez e do bilinguismo em conversas on-line.	1. Estratégias de escrita. 2. Estratégias de Revisão. 3. Bilinguismo. 4. Cultura surda (anedotas, piadas, peças de teatro etc.). 5. Lei nº 10.436/2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências). 6. Decreto nº 5.626/2005 7. (Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras). 8. - Libras). 9. Relato de experiência. 10. Biografia. 11. Estratégias de Mediação escrita. 12. Estratégias de Interação escrita on-line.	- Anedota; - Artigo científico; - Artigo de opinião; - Biografia; - Comentário em redes sociais (Twitter); - Ensaio; - Entrevista; - Glossário; - Notícia; - Peça de teatro; - Reportagem; - Resenha; - Resumo; - Textos de divulgação científica; - Verbete de dicionário.	BILINGUISMO NO CONTEXTO DA POPULAÇÃO SURDA

Figura 13 - Fragmento da tabela *Práticas de Linguagem: Expressão escrita* (Caderno IV).
Fonte: BRASIL, 2021e, p. 29.

4.4.1 Reflexão sobre o uso

Um dos aspectos marcantes da proposta para o ensino médio é a criticidade quanto ao que se aprende, visto que os surdos não podem ser passivos quanto a sua aprendizagem. Pretende-se com isso que os estudantes participem ativa e criticamente de seu processo de aprendizado da língua portuguesa.

Os estudantes surdos vivenciam a língua portuguesa diariamente, na família, nas escolas, no trabalho e nas relações afetivas. A língua constitui um entrave para as interações sociais e dificulta o acesso à informação e, até mesmo, aos bens de consumo. Por tudo isso, é inegável a *relevância* do

Português para inserção social de pessoas surdas em uma sociedade de maioria ouvinte e que desconhece a Libras.

Por exemplo, os surdos relataram que, quando frequentam determinados espaços onde é necessário falar Português, e as pessoas não os compreendem, a escrita é utilizada como forma de garantir a compreensão entre os surdos e outras pessoas, tais como atendentes em lojas ou em hospitais, etc (SILVA, 2017, p. 137).

A escrita/leitura em níveis mais elementares possibilita interações cotidianas e auxilia no deslocamento para atividades necessárias, como pedir uma informação, interagir com um profissional, ou mesmo, fazer novas amizades. Todavia, há casos em que a comunicação não acontece ou se dá de forma bastante insuficiente em decorrência da dificuldade com o vocabulário. Há casos em que o surdo não consegue expressar o que deseja e outros em que não consegue compreender o que lhe foi dito por meio da escrita.

4.4.2 Uso de tecnologias

Em razão das demandas sociais atuais, inclui-se na Proposta Curricular o trabalho com a tecnologia, já que, dentro do contexto social em que vivemos, a tecnologia faz-se muito presente no cotidiano tanto para ações individuais quanto ações coletivas. Os indivíduos utilizam as tecnologias para informarem-se, divertirem-se e organizaram-se em suas atividades diárias. Além disso, utilizam-nas para uma prática cada vez mais frequente: a comunicação com os demais indivíduos.

As habilidades voltadas para as práticas de interação escrita on-line são inseridas nessa proposta com o intuito de envolver dois ou mais interlocutores, em um processo de co-construção do discurso em ambientes virtuais. (BRASIL, 2021e, p. 10)

Em vista disso, as novas formas de interação social exigem de todos que estejam preparados para novas demandas de uso de ferramentas para a interação. Isso ocorre muito pela premente naturalização das relações por meio dessas ferramentas, a dizer: redes sociais, aplicativos entre outros.

Pode-se afirmar que, atualmente, não só os educandos fazem uso constante de dispositivos móveis em suas interações sociais, mas também os professores, visto que vivemos em um mundo no qual as tecnologias digitais têm perpassado a vida do ser humano. Assim, a utilização pedagogicamente correta do recurso tecnológico escolhido significa levar em conta, principalmente, que educar com tecnologia é fazer uso proficiente das melhores ferramentas educacionais de que

se dispõe no tempo em que se ensina, mantendo sempre os olhos voltados para o tempo que virá (SOUZA, 2015, p. 40).

Baseado nesse conhecimento, a escola precisa atualizar-se a respeito dessas novas formas de interação social. Os alunos escrevem mensagens diariamente, publicam opiniões e mandam recados por meio das mídias digitais.

Essas TICs têm o potencial de oferecer várias vantagens a seus usuários, sendo que a principal delas é facilitar o acesso ao vasto volume de informação nos mais variados níveis de conhecimento. Além disso, pode cumprir também um papel social, provendo informações àqueles que tiveram esse direito negado ou negligenciado, e com isso, permitindo maiores graus de mobilidade social e econômica (GOMES, 2002, p. 2).

No caso mais específico da maioria dos surdos, a exclusão não é puramente digital, posto que o acesso às TIC não constitui nenhuma barreira, porém o acesso à informação textual presente nos meios de comunicação digitais dificulta a leitura. A barreira linguística impossibilita o acesso aos conteúdos informativos presentes em sites, blogs ou revistas eletrônicas. A título de exemplo é possível propormos uma reflexão sobre o fato de um sujeito surdo possuir um celular que o possibilite enviar e receber mensagens instantâneas, mas devido à dificuldade com o Português escrito encontra limitação no uso dessa tecnologia.

4.4.3 Exemplos de práticas de ensino que incluem tecnologias no caderno IV

O uso da linguagem nas plataformas digitais como parte da curricularização criada pelo MEC inclui não somente a leitura de sites e revistas, mas também o uso das redes sociais e meios de comunicação eletrônicos. Apesar de muitos utilizados, os hiperlinks precisam ser explorados e melhor compreendidos.

- Para tanto, nos QREPS do Ensino Médio, a Proposta Curricular inclui práticas de *identificar textos hipermidiáticos*, já que são parte também das interações cotidianas. Contudo, é papel da escola garantir que os alunos tenham acesso a este conhecimento e possam usufruir desses recursos.
- *Analisar postagens* nas redes sociais é mais uma necessidade dos dias atuais, nessa prática estão presentes questões de cidadania e linguísticas. Nisso o professor pode explorar diversas questões.

- Buscar/Divulgar vagas de emprego. O texto cita a habilidade de buscar vagas de emprego em sites especializados e o cadastro de currículos, assim como a habilidade de divulgação de vagas.
- Conversar em grupo por meio de mídias, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*.
- Selecionar fontes confiáveis para trabalhos escolares, os alunos precisam entender que há muitas fontes e muitas deles prestam um desserviço às pessoas.
- *Fake news* um problema enorme mundialmente e bastante utilizada por grupos antidemocráticos e negacionistas têm muitas vezes alcançado pela comunidade surda.
- Produzir legendas para materiais em Libras com o intuito de divulgar as questões da comunidade surda e o conhecimento de pessoas surdas. Isso põe a Libras no papel de língua protagonista e os ouvintes no lugar de quem necessita de tradução.
- Escrita de e-mails formais e informais, porque a escrita em uma língua não é/não pode ser sempre a mesma. Tanto a formalidade quanto a informalidade podem ser mal interpretadas.
- Entender e combater o preconceito linguístico, além de compreender os diferentes usos da linguagem, perceber e reconhecer a sua variedade como algo positivo.
- *Software* de edição que além de possibilitarem o aprendizado tecnológico impulsionam o uso da língua portuguesa para propagação de textos. Nisso os alunos irão necessitar além de utilizar as ferramentas digitais, conseguir expressar-se com clareza.
- Falar sobre questões surdas em plataformas digitais é uma das marcas do documento que além de pôr a Libras e a cultura surda em evidência, enfatizam a necessidade de os alunos exporem suas opiniões em Português escrito.
- Memes muitos presentes no cotidiano, e muitas vezes são resultados de situações políticas e artísticas.
- Fazer perguntas por escritos em *lives* é uma prática muito comum, principalmente, no contexto pandêmico.

- Argumentação em interações digitais/Postar comentários em assuntos polêmicos/Polidez na comunicação, uma vez que tal prática requer um uso avançado de linguagem e a capacidade de expressão correta para evitar equívocos ou conflitos.
- Ler manual de TICs e explicá-los em Libras, ou seja, além da compreensão leitora a expressão “oral” em língua de sinais com o intuito de informar aos colegas.
- Negociar bens de forma remota por meios de mídias e redes sociais.
- Agenda *online*, uso de grifos em materiais digitais.
- Ler editais e realizar inscrições em concursos através de sites de prefeituras e órgãos públicos.

4.4.4 Povos/culturas de língua portuguesa: diversidade linguística e combate ao preconceito linguístico

Para o nível Aprendiz Independente, além do exposto anteriormente, prevê-se também que sejam trabalhados os conceitos de diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico.

Conforme a ilustração a seguir, o idioma Português é falado por nove países, tendo América do Sul, Ásia e Europa um em cada continente, enquanto a África conta com seis países em diferentes regiões de seu vasto território. Apesar de estarmos falando do ensino de língua portuguesa para surdos usuários da Libras no contexto educacional brasileiro, a diversidade linguística do Português não pode ser esquecida ou ignorada. Vejamos a Figura 14:



Figura 14 - Mapa ilustrativo da Comunidade de Países falantes de Língua Portuguesa.
 Fonte: Site do CPLP. Disponível em:
https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/bandeiras/Mapa2021_bq.jpg.

Conforme já explanado neste trabalho e por diversos autores supracitados, a recepção do Português pelos surdos dar-se-á de maneira escrita. Para fins pedagógicos, o ensino necessita demonstrar a variedade linguística seja pelas próprias explicações em sala de aula através da Libras ou trazendo exemplos de excertos retirados do uso do idioma por falantes de outras localidades onde este é utilizado. Isso vale também para a variedade dentro do contexto nacional brasileiro, com um gama de léxicos que variam de região para região. Como forma de ilustração, podemos observar os termos existentes dentro do Português brasileiro para um mesmo alimento: macaxeira, castelinha, uaipi, mandioca e aipim são variações linguísticas diatópicas para o mesmo referente. À vista disso, um ensino que considere a diversidade linguística irá proporcionar aos educandos o conhecimento do uso do idioma para além do seu contexto geográfico. Sendo assim, ampliam-se os horizontes ao serem retratadas diferenças culturais/dialetais dentro de um mesmo país.

Finalmente resta-nos um breve questionamento: de que forma os estudantes surdos irão/iriam descobrir que o Português além de sotaques possui uma diferença lexical entre países e estados? A concepção geral e mais difundida no ensino e no uso de línguas é de que apenas existe o certo e o errado, este último comumente atribuído à fala das camadas menos escolarizadas. A esse fenômeno damos o nome de preconceito linguístico, conforme Marcos Bagno, o preconceito inferioriza tudo o que é diferente do padrão:

Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é Português" (BAGNO, 2007, p. 35).

No intuito de evitá-los, um dos objetos do conhecimento trazidos pela proposta de curricularização do PSLS é, além de trabalhar os conceitos de diversidade linguística, elucidar o que é o preconceito linguístico. Embora a escola utilize, majoritariamente, a língua padrão, isso não significa rechaçar todas as outras formas de expressão na língua estudada.

4.4.5 Mediação escrita x Mediação sinalizada

Antes de começarmos uma discussão sobre o uso da mediação e percebê-la como uma ferramenta é necessária uma breve explicação do que pretende o Caderno. Entende-se como mediação escrita, o ato de traduzir enunciados "orais" da Libras para o Português escrito, enquanto a mediação sinalizada consiste em o ato de ler enunciados em língua portuguesa e traduzi-los "oralmente" para Libras.

Semelhante ao uso da linguagem no contexto digital e tecnológico, outra prática trazida para o contexto escolar pelo Caderno IV é a tradução como ferramenta pedagógica. Cabe, contudo, ressaltar que não se está falando de uma tradução profissional com exigência de técnicas precisas de tradutores com formação, trata-se de uma mediação entre sujeitos utilizando diferentes códigos para comunicação.

Nas últimas décadas, voltou-se a discutir as possíveis funções da tradução, porém não se faz mais referência à tradução como método, mas sim como forma de exercício ou de tarefa de aprendizagem dentro de um outro conceito metodológico. Nesse sentido, pode-se constatar, também, o movimento de um conceito de tradução não mais orientado pela avaliação, mas pela comunicação e pelo desenvolvimento de habilidades (BOHUNOVSKY, 2011, p. 7).

Segundo Welker (2011), a prática iniciar-se-ia por traduções controladas com foco mais gramatical passando, logo após, para traduções de cunho mais interpretativas que levassem sempre em consideração o contexto. Obviamente que o ensino de línguas não se restringe à gramática, tampouco seja a tradução uma habilidade de todos, sendo assim para o autor esta seria uma quinta habilidade, ou seja, ler, escrever, ouvir, falar e traduzir (BOHUNOVSKY, 2011).

Em outras palavras, o que é esperado é um trabalho, inicialmente, com traduções simplificadas, passando a traduções que requeiram do aluno uma maior capacidade interpretativa e perceptiva do contexto. Tal prática consiste, na visão do autor, no desenvolvimento de uma outra habilidade linguística além das demais já mencionadas, as quais são mais populares no ensino de línguas.

Além de uma nova habilidade, a tradução/mediação, conforme Bohunovsky (2011) não contraria o ensino com foco comunicativo, mas corrobora com o aprendizado e possibilita uma maior interação entre vários indivíduos. O mediador serve como elo entre aqueles que não dominam os códigos linguísticos que ele domina, uma habilidade cada vez mais necessária para as relações atuais.

4.5 Caderno V: Ensino Superior

O sexto caderno, de número V, destina-se para os parâmetros que deverão ser utilizados para o PSLS no Ensino Superior. Também chamado de Aprendiz Proficiente, está dividido em 5 (cinco) ciclos: o D1, D2, D3, D4 e D5. Vejamos abaixo a Figura 15, extraída do próprio Caderno:

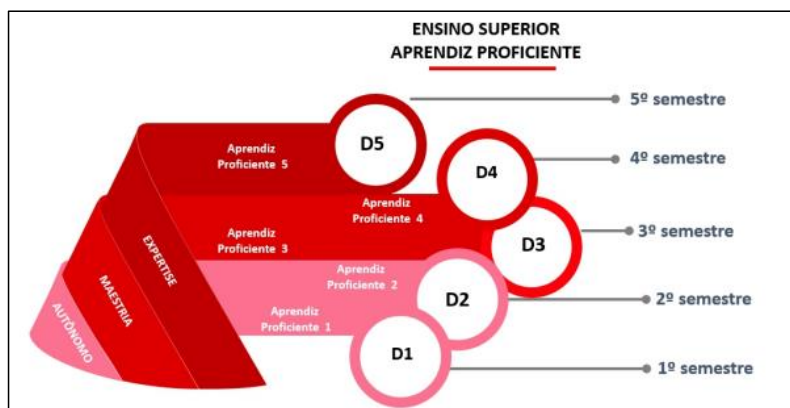


Figura 15 - Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Surdo-cegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes - QREPS 5.

Fonte: BRASIL, 2021f, p. 12.

De acordo com a descrição trazida no corpo do texto, que apresenta os QREPS, os ciclos de Aprendiz Proficiente estão englobados na disciplina de

Português para surdos. Os estudantes surdos/ surdo-cegos terão a oferta desta disciplina a partir de seu 1º semestre continuando até o 5º semestre da graduação.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL				
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Reconhecer as relações acadêmicas, sociais e interculturais no Ensino Superior	- Comparar as relações sociais e interculturais vivenciadas na escola com as novas relações sociais e interculturais na Instituição de Ensino Superior (IES). - Identificar as relações sociais e interculturais entre estudante e comunidade acadêmica (diretores, coordenadores e secretários de curso, professores, intérpretes e guias-intérpretes, entre outros) no Ensino Superior. - Explicar, em Libras, as finalidades do Ensino Superior na sociedade brasileira. - Descrever, em Libras, o organograma da IES (constante no manual do aluno, site da instituição, regimento interno, entre outros). - Dialogar, em Libras, com os colegas sobre as diferenças entre a rotina na escola e na IES. - Dialogar, em Libras, com os colegas sobre ações do estudante na IES que contribuem para a sua autonomia no contexto acadêmico.	1.Comparação entre as funções e relações sociais e culturais da escola com a IES. 2.Identificação da comunidade acadêmica: -pronomes de tratamento, -saudações -polidez linguística 3.Explicação das finalidades do Ensino Superior: -profissional -científica -cultural -tecnológica -social 4.Identificação do Organograma e principais setores da IES. 5.Comparação entre expressões de polidez linguística e social na comunidade surda e na comunidade ouvinte.	- Guias e manuais do estudante da IES - Regimento interno da IES	O estudante surdo no Ensino Superior: -conhecendo as relações acadêmicas, sociais e interculturais; -comparando comunidades escolar e acadêmica; -conhecendo as finalidades do Ensino Superior; -descrevendo o organograma da IES; -dialogando sobre rotinas e autonomia acadêmicas.
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS TEXTUAIS	UNIDADES TEMÁTICAS
Reconhecer os gêneros textuais como expressão linguística, cultural e acadêmica	- Recapitular diferentes gêneros textuais não acadêmicos como expressão do pensamento e cultura das comunidades surda e ouvinte realizados, em Libras, e em português escrito. - Diferenciar gêneros textuais não acadêmicos de acadêmicos. - Dialogar, em Libras, com os colegas sobre as expressões culturais registradas, em Libras, e em português escrito.	1.Manuseio, para lembrança, de textos de gêneros não acadêmicos literários (poemas, fábulas, contos etc.), jornalísticos (reportagens (TV), notícias jornalísticas etc.) e gêneros do cotidiano (receitas culinárias, bulas de remédios, listas de compras, piadas, bate-papos por computador etc.). 2.Diferenciação entre gêneros textuais não acadêmicos e gêneros textuais acadêmicos (formulários e requerimentos acadêmicos, resumos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa, artigos etc.) 3.Comparação entre gêneros textuais em português escrito e em Libras.	-Artigos -Bate-papos por computador -Bulas de remédios -Cartas pessoais -Contos -Fábulas -Formulários e requerimentos acadêmicos -Listas de compras -Notícias jornalísticas -Piadas -Poemas -Projetos de pesquisa -Receitas culinárias -Relatórios -Reportagens (TV) -Resenhas -Resumos	O estudante surdo no Ensino Superior: -recapitulando gêneros textuais já conhecidos; -conhecendo novos gêneros textuais: os acadêmicos; -dialogando sobre expressões culturais registradas, em Libras, e em português escrito.

Figura 16 - Fragmento da tabela Práticas de Linguagem: Leitura visual (Caderno V).
Fonte: BRASIL, 2021f, p. 13-14.

Primeiramente, o texto sugere que os alunos surdos/ surdo-cegos das IES dos cursos de Letra-Libras e Pedagogia bilíngue cursem todos os 5 (cinco) ciclos

do nível Proficiente, que de acordo com o documento será profícuo para a sua formação e atuação profissional:

Tendo em vista a futura atuação profissional do graduando dos Cursos de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia (perspectiva bilíngue), recomendamos a participação integral desses cursistas em todos os níveis (D1 ao D5). (BRASIL, 2021f, p. 10).

Posteriormente, o texto propõe que os demais alunos surdos façam teste de nivelamento com a finalidade de serem enquadrados no nível adequado para o seu conhecimento. Contudo, é necessário frisar a não possibilidade de dispensa da disciplina para esses discentes, como consta o trecho abaixo:

Dessa forma, os estudantes dos outros cursos de graduação ficam desobrigados de cursar todos os níveis, caso sejam nivelados mediante teste de nivelamento realizado pela IES. Isso não implica, entretanto, que os graduandos de outros cursos sejam dispensados das disciplinas de Português para surdos (BRASIL, 2021f, p. 10).

Diante do exposto, cabem algumas breves reflexões referentes ao surdo no contexto universitário. A primeira diz respeito à necessidade de uma Libras acadêmica, já que o léxico do nível superior não é o mesmo das comunicações diárias e tampouco os da escola. Segundo, justifica-se a necessidade de prover ao surdo o Português acadêmico, por ser um nível de maior complexidade na sua L2. O terceiro ponto que requer ainda mais atenção é o fato de que a proposta poderá não ser plenamente aplicada de imediato, conforme buscarei esclarecer a seguir.

Ainda que as instituições de ensino superior (IES) passem a ofertar os ciclos do Aprendiz Proficiente para todos os seus alunos surdos/ surdo-cegos, eles não terão passado pelos estágios anteriores. Isso porque a Proposta Curricular inicia desde a Educação infantil, perpassando as próximas etapas da escolarização que se estendem até o Ensino Superior. Dessa forma, os estudantes surdos/ surdo-cegos que já estão na escola não irão experienciar o processo dentro da perspectiva apresentada pelo MEC como um todo.

4.5.1 Disciplina de Português para Surdos

O ensino de Português para surdos no contexto acadêmico visa além de preparar os discentes para as práticas de leitura e escrita de textos científicos a autonomia nas relações dentro da academia. Em outras palavras, não serão

oferecidos somente conhecimentos a respeito de artigos, resenhas e outros, mas também serão oferecidas explicações sobre o funcionamento da universidade, tipos de documentos que são redigidos por alunos e para os alunos, bem como a estrutura da instituição.

Por isso, este currículo é flexível e norteador, um ponto de partida para a elaboração das ementas das disciplinas de Português escrito. Nesse sentido, o foco do processo de ensino-aprendizagem não reside exclusivamente na ampliação do repertório linguístico ou no (re) conhecimento estrutural do Português escrito de forma mecânica, mas sim no uso funcional e consciente dos significados e da língua como prática social (BRASIL, 2021f, p. 11).

Certamente que as práticas de leitura e escrita acompanham o cotidiano do aluno na universidade. Contudo, há inúmeras práticas sociais no contexto universitário que requerem o uso do Português escrito, como, por exemplo, os e-mails, as cartas motivacionais utilizadas para seleções, requerimentos etc.

A “ajuda ouvinte” sempre presente nas atividades acadêmicas e, muitas vezes, sociais no cotidiano da pessoa surda sustenta, de alguma maneira, a ideia de que o surdo está em uma posição menos privilegiada que o ouvinte, e reforça categorias como deficiência e falta, que tanto deve ser combatida (PIRES, 2014, p. 80).

É dessa forma que nos é apresentada por Pires (2014) que as relações acadêmicas que permeiam as interações interpessoais entre surdos e ouvintes fortalecem a dependência do ouvinte. A autora ainda continua discorrendo sobre o perigo de manter a forma arraigada que “confere ao ouvinte (professor, familiar, intérprete ou outro profissional) um poder que deve ser retomado pelo surdo”.

Nesse sentido próximo tópico, a inserção acadêmica, sobre o qual este trabalho discutirá merece uma grande valorização ao lado das questões de leitura e escrita. A inserção dos alunos surdos/surdo-cegos nas IES dar-se-á através do aprendizado das estruturas administrativas e hierárquicas, concomitantemente a conhecerem os tipos de documentos utilizados nas comunicações acadêmicas.

4.5.2 Inserção Acadêmica

A ideia de tratarmos sobre o tema da inserção acadêmica, neste trabalho, é a discussão de quais são as práticas trazidas nos QREPS do Ensino Superior, principalmente, as do ciclo D1. Nesse ciclo, serão trabalhadas com os alunos questões ligadas à estrutura dentro da universidade, seu funcionamento e as

formas de comunicação oficial, além de questões voltadas ao mercado de trabalho.

No nível D1, o objetivo é apresentar ao graduando uma visão geral do funcionamento das relações acadêmicas, sociais e interculturais do Ensino Superior e suas diferenças em comparação à Educação Básica. Além disso, o graduando é levado a diferenciar os gêneros textuais não acadêmicos (já conhecidos ao longo da Educação Básica) dos novos gêneros textuais acadêmicos, contemplando-se nesse nível o trabalho com as habilidades de leitura, compreensão, contato com esses gêneros e introdução à produção escrita (BRASIL, 2021f, p. 8-9).

Os alunos poderão compreender como funcionam as universidades de forma organizacional e estrutural. Poderão compreender quais são os setores dentro das IES e as suas funções para o andamento do trabalho. Aliados a isso, terão a oportunidade de reconhecer os diversos gêneros e tipologias textuais típicas do ambiente universitário, formulário, requerimentos, guias, cartas e currículos.

O letramento abarca as práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social, em todas as esferas sociais por onde circulamos. Essas práticas estão ligadas a diferentes domínios (lar, escola, igreja, trabalho, rua, vizinhança, comércio órgãos oficiais etc.), a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação (letramento virtual, musical, cinematográfico etc.) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 29 *apud* PIRES, 2014, p. 22).

Na realidade, das políticas de acessibilidade, ainda existem algumas lacunas na formação de discentes surdos. O Português escrito é uma necessidade premente, primeiramente por ser uma das formas pelas quais os alunos obtêm informação, e segundo pela exigência de trabalhos escritos por parte dos docentes.

[...] os relatos dos professores apontam para a necessidade de um maior empenho institucional a partir de medidas mais efetivas que visem à inclusão. A questão da dificuldade de leitura e escrita dos surdos também é ressaltada pelos professores (SANTANA, 2016, p. 88).

Devido à constante militância surda, tais avanços foram conquistados na forma de direito ao acesso à educação superior com o auxílio de TILS e muitas vezes suporte pedagógico. Contudo, ainda resta o direito linguístico ao apoio pedagógico para conseguirem ler e escrever de forma proficiente nas IES.

4.5.3 Textos Acadêmicos

As características da escrita dos surdos a tornam bem singulares e de fácil identificação para aqueles que possuem alguma forma de convivência com pessoas surdas, seja no campo profissional ou não. Tais marcas presentes na produção textual desses sujeitos provêm de sua experiência linguística.

Dizemos isso, pois, para esses autores, os surdos, no processo de leitura e especialmente no de escrita em um sistema alfabético, utiliza os códigos internos diferenciados baseados nas propriedades visoespaciais da língua de sinais. Isso significa, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, que a estrutura da língua oral, partilhada na conversação entre ouvintes, não é internalizada pelos surdos. (PIMENTA, 2008, p. 176).

Como já explicitado neste trabalho, a Proposta Curricular apresenta nos QREPS atividades como o trabalho com a análise contrastiva e a comparação entre ambas as línguas. Os discentes universitários em sua totalidade produzem vários textos, mas é necessário que possam revisar as suas produções escritas. Em relação àqueles que produzem em uma L2 é ainda mais urgente que possam ter suas incorreções esclarecidas para que possam explicá-las durante as produções futuras.

A formação acadêmica, durante todo o seu processo, exige uma quantidade extensa de produção escrita e de busca por informações. Mas somente aprender as palavras e seus significados não é o suficiente para uma boa produção escrita, pois essa exige também um bom uso das estruturas sintáticas.

[...] os leitores surdos geralmente apresentam restrições de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação. Assim, embora possam muitas vezes apreender sentidos das palavras, não conseguem fazer uso efetivo da língua e elaborar textos de forma significativa (GUARINELLO *et al.*, 2009, p. 106)

O baixo nível de vocabulário de conhecimento semântico acarreta um agravamento nos baixos índices de proficiência na leitura. Dessa forma, a prática de leitura sempre ganha um contorno de superficialidade, visto que não é possível extrair sentidos mais profundos do texto.

Ressalte-se, ainda, que na análise de leitura e de escrita dos surdos, a quantidade de acertos refere-se, geralmente, a respostas relacionadas a perguntas que não envolvam inferências. Ou seja, os gêneros primários, em sua grande parte, não envolvem uma interpretação textual baseada em inferências e pressuposições (GUARINELLO *et al.*, 2009, p. 109).

“Dito de outra forma, os surdos que ingressam na universidade têm uma aquisição precária do português escrito” (SANTANA; 2016, p. 86); essa dificuldade com a leitura e com a escritura apresentada por eles é uma barreira para o seu desenvolvimento pleno no Ensino Superior.

5 Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de tipo descritiva (PAIVA, 2019) buscou compreender e descrever a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, desenvolvida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC.

A fim de compreender a possibilidade de aplicação da proposta do MEC, foi realizada, primeiramente, uma leitura minuciosa do texto da proposta, buscando cotejar os princípios da mesma com a discussão acadêmica sobre a educação bilíngue de surdos. Buscou-se realizar uma análise de sua estrutura organizacional e dos aspectos teóricos presentes no documento, os quais permeiam a definição de conteúdo e habilidades a serem trabalhados com os alunos surdos.

Por ser uma pesquisa de caráter descritivo, também buscou melhor compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de surdos, a (im)possibilidade de aplicar a proposta nas escolas com esses alunos. A partir das entrevistas, tentou-se compreender os desafios dessa aplicação percebidos pelos docentes a partir da leitura do documento. Apesar de a proposta ter sido elaborada por professores de surdos, acredita-se que só será bem sucedida se for entendida e aceita pelos profissionais para quem ela foi produzida.

Sabe-se da necessidade de formação específica para o ensino de L2 para surdos. Sabe-se, também, que os pedagogos e profissionais de Letras formam-se, em sua grande maioria, sem disciplinas que enfoquem o ensino de Português como L2. Por isso, optou-se pela delimitação de entrevistar profissionais do ensino fundamental I, com formação em Pedagogia. Soma-se a isso a questão de que, para os surdos, aprender Português significa aprender a ler e escrever em LP, o que ocorre ou costuma ocorrer no processo de letramento. Dessa maneira, os pedagogos que atuam nas turmas de surdos e 1º ano têm duas atribuições: ensinar o Português e alfabetizar nesta língua (SOUZA, 2018).

5.1 Procedimentos de produção de dados

Antes da descrição das etapas da pesquisa, é importante frisar que o presente estudo foi iniciado e concluído durante a pandemia do SARS-CoV2, as limitações causadas pelos vírus são inúmeras, pela necessidade de isolamento social e realização de atividades remotamente. A pesquisa está dividida nas seguintes etapas e procedimentos de produção de dados:

1) *Leitura da proposta*: Estudo das proposições teóricas presentes no documento e análise dos aspectos que tangem a concepção de ensino de PSLS. O primeiro passo foi a leitura dos seis cadernos a fim de conhecê-los e poder planejar os caminhos da pesquisa levando em consideração o contexto pandêmico. Por tratar-se de uma publicação recente, foi realizada uma leitura analítica de todos os cadernos, para compreender os aspectos teóricos presentes nos textos. Partindo dessa leitura, foi traçado o planejamento para as entrevistas.

2) *Realização de entrevistas semiestruturadas com professores de surdos*: foram convidados cinco professores de escolas de surdos que possuíam o perfil desejado quanto à formação e série escolar de atuação e que aceitaram ser entrevistados via *Google Meet*. O roteiro de entrevista, que consta no Apêndice 1, é composto por 10 perguntas para embasar as conversas. A entrevista semiestruturada possibilita uma mudança na ordem de realização das perguntas e abre mais espaço para o diálogo entre o entrevistado e o pesquisador. O objetivo das entrevistas foi conversar com um grupo de professores para averiguar a possibilidade de utilizarem a proposta, primeiramente quanto à compreensão e, em segundo lugar, buscou-se aferir as opiniões dos professores sobre a qualidade do material. Para isso, foi elaborado um roteiro semiestruturado, com o intuito de conhecer ainda mais o perfil dos docentes e, através do diálogo, identificar quais eram os pontos positivos e negativos da nova proposta de acordo com a visão dos participantes.

Além disso, as perguntas objetivavam conhecer a trajetória desses profissionais na educação de surdos, os seus níveis de proficiência em Libras e a formação na área. Essas características ajudam a identificar o perfil, posto que apontam para uma busca por aprimoramento para a atuação em escolas bilíngues para surdos. A formação continuada em Libras e na educação inclusiva indicariam maiores chances de que o professor conhecesse a perspectiva do bilinguismo dos surdos. O respeito à diferença linguística dos alunos é fundamental e demanda pesquisa e aprimoramento, já que os professores ouvintes, como já exposto, são oriundos do modelo ouvinte.

Ainda que o foco desta pesquisa não seja a formação docente ou a necessidade de cursos ou especializações que visem a formação continuada, é importante marcar a sua relevância. Durante a pesquisa, e através de alguns pontos trazidos no corpo do texto, enfatiza-se que buscar conhecimento é uma maneira de demonstrar respeito ao público-alvo. Sendo assim, o grupo participante foi todo formado por docentes que enxergam as suas limitações e estão sempre em busca de capacitação.

Análise das respostas das entrevistas: Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram organizadas categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados.

5.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada com docentes de duas escolas para Surdos da região sul do Rio Grande do Sul. Ambas atendem alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Apenas uma delas oferta o Ensino Médio. As escolas recebem alunos de cidades vizinhas onde não há escolas para surdos nem classes especiais.

Foram entrevistadas seis professoras que atuam no Ensino Fundamental I, por ser este o foco deste trabalho. As professoras participantes não foram escolhidas, mas sim voluntárias a colaborar com a produção acadêmica. Esse grupo é composto apenas por ouvintes, não sendo também proposital e sim uma

condição imposta pelas dificuldades da pandemia e de alguns fatores alheios à pesquisa.

Apesar de haver uma professora Surda que atua no Fundamental I em uma das escolas, por questões pessoais, ela não pôde contribuir com a presente pesquisa. Desse modo, é importante dar mais espaço tanto para que mais profissionais ouvintes como Surdos contribuam, com suas opiniões e experiências, para a utilização da Proposta.

5.3 O perfil dos professores

Os professores das escolas têm um perfil muito parecido no que tange a fluência na Libras e a qualificação. Todos os professores entrevistados são fluentes ou possuem cursos de nível avançado em Libras. Além disso, possuem pós-graduação na área de educação de surdos e um deles possui especialização em educação inclusiva.

Durante as suas falas, todos demonstraram grande preocupação com o letramento de seus alunos e com a necessidade de formarem leitores no Português escrito. Desse grupo, muitos buscaram maior qualificação através de cursos de formação na área da tradução e interpretação em Libras.

5.4 Produção dos dados

Para a realização das entrevistas, como mencionado anteriormente, foi feito o contato com duas escolas de surdos da região sul do Rio Grande do Sul. Os professores convidados foram solicitados a lerem todo o Caderno II (BRASIL, 2021c) para que pudessem analisá-lo com calma e opinar de maneira mais coerente. O pesquisador explicou que a participação dos profissionais seria ler o material e, em data a ser combinada para entrevista remota, dar as suas opiniões a respeito dele. Também lhes foi explicado que as impressões durante a leitura deveriam ser as mais honestas, visto que a ideia desta pesquisa é compreender a aplicabilidade da Proposta Curricular. Antes da realização das

entrevistas as participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme o Anexo 1.

Todos os participantes receberam a Proposta Curricular de maneira eletrônica no formato PDF via e-mail ou *WhatsApp*. Após o recebimento, foram agendadas as entrevistas, em média, uma semana depois para que pudessem ler e opinar sobre o material.

As entrevistas foram realizadas remotamente, via *Google Meet*, e tiveram em média a duração de 30 a 45 minutos. No momento da entrevista, anotei as opiniões utilizando o *software Word*; também foram registradas as opiniões gerais sobre educação de surdos. O roteiro de entrevista serviu para guiar a conversa e também trazer novos tópicos para o diálogo com os professores. Durante cada entrevista, pude conversar e ouvir dos professores sobre suas experiências com os surdos, além de suas inquietações a respeito do ensino de Português para surdos.

Os nomes das participantes que serão vistos abaixo não são os seus nomes reais. Para manter o anonimato, utilizei nomes de pessoas da minha família. Para as professoras da escola de Rio Grande utilizei nomes de familiares que moram naquela cidade e, para as professoras de Pelotas dei o nome de familiares da mesma cidade. As demais informações como, formação, formação específica, tempo de experiência e nível de fluência são reais e visam revelar o perfil dessas profissionais. Os nomes das duas escolas também são reais, bem como os dados na breve descrição.

6 RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas com o grupo de profissionais. Serão apresentados primeiramente os resultados quanto ao perfil profissional, seguindo para as respostas referentes às opiniões do grupo sobre a Proposta Curricular após terem efetuado a leitura do documento.

6.1 Perfil profissional e linguístico dos entrevistados.

Tabela 4 - Perfil acadêmico das participantes.

Nome	Formação	Formação específica	Experiência na área	Nível de Fluência
Cláudia	Magistério nível médio e Graduação em Pedagogia	Curso Técnico de TILS e Pós-graduação em Educação de Surdos	6 anos	Fluente
Inês	Graduação em Pedagogia	Curso Técnico de TILS e Pós-graduação em Educação de Surdos	5 anos	Fluente
Isabel	Graduação em Pedagogia Graduação em Letras - complementação o Mestrado em Educação	Pedagogia Bilíngue Curso de TILS Pós-graduação em Educação de Surdos	8 anos	Fluente
Renata	Magistério nível médio, Graduação em Filosofia Mestrado em Educação Matemática	Pós-graduação em AEE Pós-graduação em Libras	11 anos	Fluente
Rosa	Magistério nível médio e Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em AEE e Capacitação em Libras de 520h	3 anos	Avançado

Fonte: do autor, 2022.

6.2 Respostas e apontamentos feitos pelos entrevistados sobre a Proposta Curricular para PSLS

Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram organizadas oito categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados:

- I. Clareza e Extensão do texto;
- II. Material e atividades;
- III. Formação continuada;
- IV. Divulgação para as escolas;
- V. Diferentes níveis de proficiência;
- VI. Fluência dos professores;
- VII. Aspectos a adotar após a leitura;
- VIII. Competência comunicativa e CEFR.

A seguir, serão apresentadas as categorias com excertos das entrevistas. Os excertos serão apresentados no formato de citação, os quais em fonte tamanho 10.

6.3 Opiniões das entrevistadas sobre a Proposta do Caderno II

I. Clareza do texto

Um dos pontos surgidos durante as entrevistas diz respeito à clareza dos textos e de suas descrições. Em razão disso, vale ressaltar que a sua produção apresenta o ensino de PSLS numa perspectiva de ensino/aprendizagem de uma L2 e contém habilidade, objetos de conhecimentos e as engloba em suas competências gerais e unidades temáticas. Contudo, algumas das professoras

entrevistas apontaram para a necessidade de mais explicações em relação à aplicação da Proposta.

Uma professora da escola de Pelotas afirmou que o texto é muito generalista em suas proposições, afirma que deveria haver mais detalhamento nas informações:

O material é muito bom, no entanto achei o texto um tanto generalista. Não deixa clara algumas informações não deixam bem claro o que é realmente esperado para cada nível e as diferenças entre a produção de um e outro. Também não deixa claro o que deve ser feito com os alunos que não atingirem o mesmo desempenho dos outros (Isabel).

Dentro disso, é necessário elucidar que o papel do currículo é o listar os conteúdos, conhecimentos e necessidades necessários para cada ciclo. Nesse sentido, os currículos não se destinam a ensinar os professores, sendo tal tarefa uma formação continuada. Os currículos não são materiais didáticos para os alunos, por essa razão, podem e devem ser adaptados.

O currículo não é um artefato técnico, se não um dispositivo cultural e social, um território político, um objetivo de permanentes manipulações e moldado de acordo com interesses pedagógicos ou não. (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p.12)

Ao lerem os QREPS dentro da Proposta, duas professoras acharam que a lista de conteúdos e atividades está além das possibilidades em sua escola:

Acredito que seja possível usar, mas será preciso analisar os conteúdos e selecionar bem. Achei as propostas longas demais. Não acredito que seja possível fazer tudo em um único ano (Rosa).

Achei que há conteúdos demais para serem trabalhados em apenas um ano. Acho que é preciso condensar a proposta que, em minha opinião, está muito extensa, e, principalmente para o primeiro ano que aqui na escola tem como foco a aquisição da Libras e não a alfabetização (Inês).

Nessas declarações fica evidente a realidade de muitas escolas de surdos, na qual boa parte de seus alunos começa a adquirir Libras a partir do Ensino Fundamental I. Além disso, como o próprio texto do documento menciona, a curricularização deve contar com adaptações para diversas realidades, como, por exemplo, alunos que não são fluentes em Libras no período de alfabetização.

II. Material e atividades

Apesar de terem gostado do texto, e, segundo elas, terem compreendido o que este propõe para que seja feito em sala de aula, a questão do material didático foi suscitada.

Para algumas professoras a Proposta carece de exemplos:

Os alunos têm muita dificuldade com o Português, na leitura e na hora de escrever. Gostaria que o material tivesse mais atividades voltadas à memorização porque eles sempre apresentam problemas na hora de escrever, quanto à ordem das palavras. Gostaria de um material ou sugestão de atividades que me ajudasse a solucionar este problema (Rosa).

Gostei muito da proposta, mas eu senti falta de mais sugestões de atividades. Como vou usar este currículo? Existe algum projeto de publicar um livro didático? Acho que faltam atividades para a sala de aula e também sugestões de como usar a proposta (Cláudia).

Em sua dissertação, Moura (2008) apontou para a necessidade de serem produzidos materiais que tenham o ensino de Português para surdos em perspectiva:

São necessários estudos e propostas concretas que tenham como foco a formação de professores para atuar nesse contexto e a criação de material didático específico para o ensino de Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, em uma abordagem de bilinguismo (MOURA, 2008, p. 96).

Os livros didáticos ou as sugestões de atividades costumam auxiliar na preparação de aulas por parte dos professores. Estes podem criar novas atividades e encontrar formas diferentes de utilizar os livros.

III. Formação continuada

Através da leitura, fica evidente que as proposições no texto tanto na introdução dos cadernos quanto nas descrições dos QREPS partem das teorias do ensino de L2. Contudo, o ensino de L2 não faz parte da formação em Pedagogia, nem na formação dos professores de Português, em sua maioria.

As entrevistadas afirmaram que para uma efetiva utilização da Proposta será necessário que seja oferecida uma formação específica para a utilização do material pelas escolas:

Quando a escola adotou o currículo para Libras, que foi elaborado por uma professora da própria escola e com outra coordenadora, houve treinamento. Ao ler, me perguntei se o mesmo irá acontecer, pois é

importante que os pesquisadores que elaboram um currículo deem treinamentos aos que vão utilizá-lo (Cláudia).

Uma coisa que eu fiquei pensando é que eu só consegui, na verdade, compreender muita coisa que está ali porque fiz uma segunda graduação (complementação pedagógica) em Letras porque a minha formação em Pedagogia não me ajudaria a entender (Isabel).

Cabe destaque que a novidade da Proposta aponta para demanda de formação para os professores que irão utilizá-la. Além disso, conforme já discutido neste trabalho, a formação acadêmica em sua maioria não contempla o bilinguismo surdos:

Por isso, é necessário que as reflexões sejam trazidas para dentro da academia, a fim de que possam ser conhecidas e trabalhadas pelos licenciados em tempo hábil para sua atuação como futuros docentes (DIAS JUNIOR, 2010, p. 114).

Nisso estão inseridas algumas das motivações para este trabalho, primeiro a questão de como os pedagogos compreendem o ensino de L2, em segundo lugar, de que forma esses profissionais podem compreender esta curricularização que utiliza muito das teorias de ensino de L2.

IV. Divulgação para as Escolas

O documento chegou ao pesquisador através de sua orientadora, ainda durante o processo de pesquisa, anterior à qualificação. No entanto, após a qualificação e mudanças na pesquisa, a Proposta Curricular passou a ser o objeto de investigação. Porém, no período de realização das entrevistas, 2021 - 2022, as escolas ainda não haviam sido notificadas oficialmente sobre o documento.

A entrevistada que é coordenadora pedagógica questionou sobre a adoção real e não parcial pelas escolas. Além disso, ela questionou sobre uma maior divulgação:

Eu gostei, mas pergunto se a minha escola vai realmente usar e seguir o que está sendo dito. Outra questão, é que precisam divulgar para que as escolas saibam mais sobre este currículo. Como vão fazer isso? (Renata).

Durante a realização das entrevistas, nenhuma das escolas havia sido notificada formalmente sobre a publicação da Proposta.

V. Diferentes níveis de proficiência

A maioria dos surdos é oriunda de lares ouvintes; outro ponto é que muitos iniciam na escola/classe de surdos após o período da Educação Infantil. Essa seria, então, uma das primeiras adaptações a serem feitas, visto que os alunos não sabem Libras.

As seguintes falas demonstram a preocupação quanto aos níveis de proficiência dos alunos:

Como vamos alcançar os surdos que não estão no mesmo patamar dos demais? Tem muita diferença entre os níveis de fluência de cada aluno (Cláudia).

Gostei da proposta, mas acredito que o fato de que a maioria dos alunos chega à escola e só depois aprende a Língua de sinais seja um impasse. Porque ele inicia na Educação Infantil e boa parte dos alunos só começa a estudar na escola a partir do Ensino Fundamental (Inês).

Após a realização das entrevistas, a questão da aquisição da Libras aponta para uma pergunta: de que forma as escolas passarão a utilizar o documento?

A primeira hipótese é a utilização na Educação Infantil conforme o próprio texto propõe. Já a segunda seria a adaptação para aquelas que já pretendem implementá-lo em suas turmas ou para aquelas que receberam alunos no Ensino Fundamental I sem a Libras.

VI. Fluência dos Professores

Uma característica muito presente na leitura do documento é a constante mediação por parte do professor, o qual deverá, em todo tempo, apoiar-se na Libras para a explicação dos conteúdos de Língua Portuguesa. Ainda que no roteiro de entrevistas fosse perguntado acerca da fluência em Libras, jamais foi dito que esta é pré-requisito para a Proposta. Todavia, a questão da necessidade de fluência veio à tona no desenrolar das entrevistas.

Durante a pergunta em relação à fluência, a professora questionou a necessidade:

Eu já fiz vários cursos de Libras, completei todos os níveis, mas ainda não me sinto fluente. Onde posso buscar a fluência? (Rosa).

Outra professora disse ter gostado do texto, porém questionou sobre quantos serão capazes de pôr em prática as suas descrições:

Olha, eu achei muito interessante, mas tudo isso exige do professor muita fluência na Libras e além da fluência a capacidade de analisar, explicar e comparar as duas línguas. O professor precisa ter muito conhecimento sobre a gramática da Língua de sinais e do Português (Isabel).

Uma vez que para a maioria dos professores a Libras está presente somente no local de trabalho, conforme esclarece Flores (2015), as oportunidades para aprimoramento são mais limitadas: “Percebe-se que a Libras fica sendo para a maioria dos profissionais uma língua empregada no local de trabalho” (FLORES, 2015, p. 62). Para utilizar a Libras de forma a comparar com o Português escrito, e compreendê-la a ponto de fazer uma análise contrastiva, é necessário ser fluente e conhecer bem ambas as gramáticas.

VII. Aspectos a adotar após a leitura

Uma das perguntas era em relação à possível utilização de algum aspecto encontrado durante a leitura. O pesquisador perguntou aos professores e a coordenadora se pretendiam utilizar a Proposta e, das cinco entrevistadas, quatro responderam que já passariam a adotar algumas proposições.

Das entrevistas, quatro mencionaram o que já pretendem utilizar:

Como ponto positivo, eu destacaria o uso de tecnologias, acho que foi bem pensado incorporar o *WhatsApp*, pois os alunos utilizam muito. Eu nunca havia pensado nisso, e vou passar a usar nas minhas aulas como uma forma de interação entre os alunos (Isabel).

Eu pretendo apresentar para os professores, e quero discutir com eles o uso da proposta. Gostei bastante, acho que apresentam uma forma de ensinar Português bem eficaz. Percebi depois de ler que a leitura e a interpretação têm de ser mais trabalhadas. (Renata)

Vi que já uso muitas coisas que estão ali, mas percebi que posso incorporar o trabalho como vocabulário nas questões matemáticas. Achei que isso é uma boa ideia. Pois eu já uso o trabalho com receita, por exemplo, mas trabalhar com a matemática será muito bom. (Cláudia)

Vou passar a levar para meus alunos as bulas de remédio porque estão no nosso cotidiano e podem auxiliar muito no trabalho com vocabulário

de doenças, quantidade e efeitos colaterais também. Os avisos e bilhetes são outras formas de comunicação que vou passar a trabalhar, já que são bem simples, mas também fazem parte da vida escolar (Inês).

A Proposta tendo sido construída com embasamentos teóricos pautados na Educação Bilíngue para surdos apresenta em suas características habilidades e conteúdo a serem desenvolvidos concernentes com as necessidades dos surdos, assim como também o Currículo da Cidade; vejamos a seguir:

As concepções pedagógicas presentes no documento são bem estudadas em autores que discutem com seriedade os temas em torno da abordagem Bilíngue. O Currículo apresenta imagens e orientações para as configurações e flexão de mãos, seleção de dedos e referências corporais (LIMA, 2020, p. 101).

Esta professora respondeu que pretendia usá-la, porém reiterou que vê a extensão das proposições como um problema:

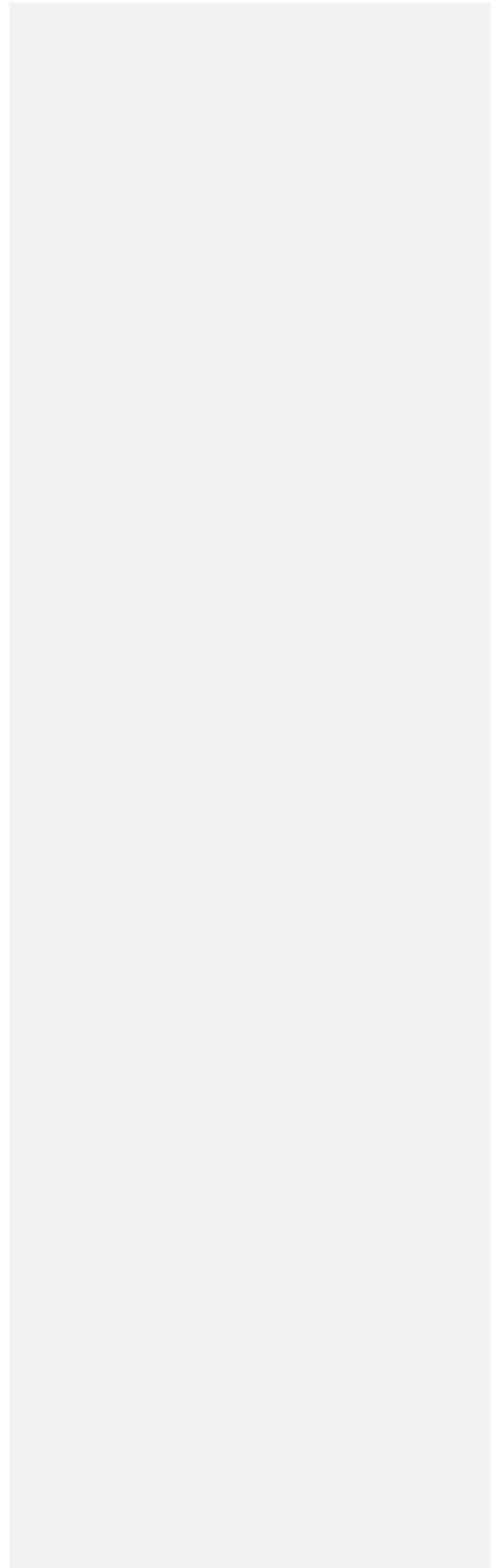
Creio que é possível usar, mas precisamos adaptar, pois, como falei, achei que os conteúdos são muitos extensos e não é possível trabalhar com todos na minha realidade, isso porque os meus alunos na maioria chegam em ter conhecimento alguma da língua de sinais e só passam a usá-la na escola (Rosa).

Os professores contribuíram com seus apontamentos para esta pesquisa após a leitura realizada por cada um. Todos os professores apontaram aspectos positivos citados acima que pretendem utilizar retirados do Caderno do Ensino Fundamental I.

VIII. Competência comunicativa e CEFR

Somente uma das entrevistadas, Isabel, conhecia o CEFR e já havia lido sobre competência comunicativa. A professora é formada em Pedagogia, mas fez uma complementação em Letras para licenciados. Esta professora afirmou que o texto, em sua visão, é generalista e que somente o compreendeu devido a sua formação complementar em Letras.

A seguir, apresento as considerações finais sobre a utilização da Proposta Curricular por escolas de surdos, baseadas em minha leitura prévia, as entrevistas, bem como busco apresentar um parecer sobre a minha compreensão em relação às possibilidades e desafios para implementação da proposta, fruto das respostas obtidas para este trabalho.



7 Discussão

O ponto inicial da pesquisa deu-se em torno da competência comunicativa em língua escrita para surdos, uma vez que este termo é amplamente utilizado na área de ensino de L2. A pesquisa almejava pensar em um currículo que levasse em consideração a proficiência na leitura e na escrita do Português por alunos surdos.

Durante o curso de pós-graduação na qual esta Dissertação foi escrita, foi lançada a Proposta que apresentava uma adaptação do Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR), a qual enfatiza a competência comunicativa na educação de surdos. Por isso, uma das perguntas do roteiro de entrevistas dizia respeito à competência comunicativa e outra ao CEFR, porém os professores não estavam familiarizados com estes termos em decorrência de que a formação inicial não contempla o ensino de L2.

Há duas perguntas que aparecem de início, de que forma o MEC fará a divulgação da Proposta de PLS para as escolas e sobre a adoção pelas escolas. Devido ao seu lançamento ainda em meio a covid-19, os professores de surdos entrevistados não possuíam conhecimento sobre a proposta.

Em relação à sua adoção, é necessário, primeiramente, que a instituição passe a utilizar o documento para o seu plano de ensino, posto que a Proposta apresenta um planejamento contínuo. Isso não quer dizer que as escolas não possam adaptá-lo a suas realidades, porém necessitam utilizá-lo numa perspectiva de trajeto pedagógico para ensino de Português.

Nesse sentido, entende-se que as escolas passarão a utilizar o material a partir da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. Uma escola que trabalhe com a Proposta em um determinado ano deve prosseguir nos anos consecutivos para manter a organicidade da proposta. Em sua construção, o MEC previu conteúdos e habilidades que se encadeiam, a fim de possibilitar um desenvolvimento linguístico satisfatório pelos alunos surdos/ surdo-cegos em língua portuguesa.

Por isso, somos levados a mais um questionamento, de que forma dar-se-á o prosseguimento deste desenvolvimento nos municípios em que haja várias classes para surdos. No caso das cidades pesquisadas, Pelotas e Rio

Grande, por exemplo, as escolas de surdos não possuem Ensino Médio, fazendo com que os alunos procurem escolas regulares com TILS.

Será preciso, imagina-se, que essas escolas adotem um currículo para PSLS, principalmente, que sejam criadas pontes de diálogos entre as instituições, pois é importante que seja dada a continuidade ao trabalho realizado pelas escolas de Surdos. Os alunos que saírem de escolas bilíngues com projeto de ensino de PSLS mesmo com um bom nível de conhecimento do Português escrito necessitam continuar o seu aprendizado.

O Português ensinado na escola regular não bilíngue Libras-Português tem em vista os falantes ouvintes nativos e não contempla as necessidades dos usuários do Português como L2. Desse modo, os alunos surdos/surdo-cegos em escolas de maioria ouvintes não são incluídos, pois não há uma alteração de conteúdos que os contemplem em suas necessidades. Além disso, no caso de uma mudança de escola (da bilíngue de surdos para a não bilíngue), os alunos teriam uma interrupção abrupta passando de ensino bilíngue para o monolíngue.

Ainda que esta situação seja apenas uma hipótese sobre uma situação futura, não podemos ignorar a sua iminência. Tal iminência se dá por uma razão simples: o fato de que as escolas com turmas mistas não possuem uma disciplina de Português para Surdos. É necessário, portanto, pensar estratégias para a continuidade do currículo bilíngue.

A formação, tanto nos cursos de Pedagogia, como também foi apontada nos cursos de Letras, é voltada para trabalhar com ouvintes que têm a língua portuguesa como L1, que possuem uma experiência auditiva com a língua. Nas IES, porém, o ensino de Português como L2 não costuma ter uma formação voltada para os não nativos.

Sendo assim, os professores que já atuam com a educação bilíngue buscam muitas alternativas para ensinar seus alunos, como a busca pelas melhores formas de apresentar o conteúdo, material adequado e capacitação em Libras. Ensinar Português como L2 é ter de ensinar em uma perspectiva diferente da sua própria de falante nativo. Os professores ouvintes tiveram uma experiência de escolarização ouvinte e com o Português enquanto L1.

Apesar de apresentar conteúdos, habilidades e competências, o documento oferece algumas práticas para sala de aula. Podemos citar a

sinalização de texto, a análise contrastiva e o uso de linguagem formal/informal. Mas resta a dúvida sobre como serão desenvolvidas as práticas de ensino baseadas nos QREPS tanto por pedagogos, como por profissionais formados em Letras.

Em relação à análise contrastiva, por exemplo, sabe-se que é preciso um conhecimento profundo de ambas as línguas, ou seja, não basta ser fluente, é preciso conhecer a metalinguagem. Os professores podem ter estudado a gramática da língua portuguesa durante a sua formação, mas resta a dúvida sobre seus conhecimentos gramaticais em relação à Libras.

Nos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras, estuda-se a língua portuguesa, mas a disciplina de Libras costuma ser ofertada apenas em um único semestre. A oferta não garante a fluência na Libras nem tampouco os conhecimentos necessários sobre a sua estrutura.

Existem aspectos em ambas as línguas que necessitam ser explicados a fim de compreender as diferenças estruturais. Nas LS, podemos citar os regionalismos, as alofonias muito presentes (PEREIRA, 2011). O professor ouvinte precisa conhecer a variedade para poder explicá-la sem caracterizar como erros. No entanto, para conhecer a Libras e trabalhar em uma perspectiva que a inclua o docente necessita de um bom conhecimento desses aspectos, os quais nem sempre fazem parte dos cursos.

Normalmente é possível encontrar cursos que ensinam a língua para públicos diversos, sem objetivo específico, apenas para ser usuário da Libras e muitas vezes esses cursos têm como público-alvo pais de crianças surdas (FLORES, 2015, p. 71).

Da mesma forma, também precisamos pensar sobre a avaliação da fluência na Libras dos alunos que estão nas escolas. Nos casos em que houver professores Surdos qualificados, estes poderão fazer as avaliações, mas isso precisa estar acertado com as escolas e os docentes que trabalham com a disciplina de Português.

Ainda sobre avaliação, precisamos ter clareza de que forma será avaliado o nível de conhecimento dos alunos. Apesar de especificar as habilidades para cada ciclo, é necessário dispormos de parâmetros que expliquem do que os alunos serão capazes em cada ciclo de maneira que os professores consigam observar se seus alunos estão no nível esperado.

Nas escolas que fizeram parte deste trabalho, foi encontrada uma realidade bastante favorável ao desenvolvimento do bilinguismo, dado que das professoras entrevistadas todas tinham Libras avançada/fluyente. Entretanto, não é possível afirmarmos que essa realidade seja a mesma para todos os professores de Surdos.

Durante as entrevistas e a análise dos textos, ficou evidente que a Proposta parte de um princípio tal que os professores que trabalham com a educação de surdos sejam fluentes. Contudo, há vários níveis de proficiência linguística em Libras entre aqueles que trabalham com alunos usuários da Libras.

Atualmente não existem testes que sirvam para comprovar a proficiência em Libras para fins acadêmicos ou profissionais. O ProLibras servia para atestar a proficiência para tradução e ensino de Libras, porém não existem testes para que sirvam de nivelamento. Qual seria o nível de conhecimento de Libras mínimo para atuar na Educação bilíngue para Surdos? Nós temos a resposta para a Educação bilíngue para ouvintes, pois a legislação exige dos docentes no mínimo o nível B2 do CEFR. Mas não temos uma resposta oficial que regule o trabalho nas instituições que têm alunos surdos. Importante frisar que não se questiona o nível de conhecimento dos profissionais TILS, pelo fato de haver uma especificação na legislação. Em um primeiro momento, aceita-se para esta discussão a hipótese de que esses profissionais possuem um alto nível de fluência na Libras.

Sem embargo, voltemos à questão do nível de conhecimento de Libras dos profissionais que atuam na Educação de Surdos. Será imperioso que se ofereça a possibilidade de formação continuada que contemple a Proposta e a Libras, para os professores de Língua Portuguesa, seja no Fundamental I ou no Fundamental II. Essa imposição, na realidade, advém do caráter diferenciado que possui a educação Bilíngue para surdos, antes mesmo da divulgação do MEC em 2021. Tratamos neste trabalho do tema pela premência de ser específico para fins didáticos de apresentação de um estudo. Mas a demanda por profissionais fluentes é anterior a esta Proposta, conforme apresentado anteriormente neste trabalho.

Sob a mesma ótica, foram trazidas algumas informações sobre a educação bilíngue de ouvintes e suas exigências. Pretende-se com tais dados justificar a exigência futura de conhecimento em Libras para a atuação na Educação de Surdos. Mesmo que tratemos aqui da fluência em Português escrito para surdos, corrobora-se a urgência por professores que possam comunicar-se em Libras com seus alunos. Mais uma vez, tomando por exemplo as escolas bilíngues ouvintes, podemos supor que um professor com nível menor que o B2 não consiga expressar-se em sala de aula satisfatoriamente. Porém não há estudos, até esta publicação sobre qual o nível satisfatório de conhecimento em Libras para um docente atuar nas escolas/ classes de Surdos.

Os surdos passarão por diversos anos de exclusão e segregação, isso é refletido nos movimentos de luta pelas causas da educação de Surdos. Dentro disso, precisamos constantemente nos questionar se não estamos oferecendo aos surdos um bilinguismo menor que o oferecido aos ouvintes.

Finalmente, o último ponto de discussão tem como centro os próprios alunos surdos, não por uma questão de relevância, e sim pela forma como foi estruturado este trabalho. Assim, todos os pontos tratados até aqui são compreendidos como de extrema relevância para a aplicação dos QREPS nas escolas e classes de surdos. Sabe-se que há muitas diferenças no processo de aquisição da Libras por parte de crianças surdas: algumas são filhas de pais Surdos, outras iniciam na educação infantil enquanto algumas passam a ter contato apenas no Ensino Fundamental. Em decorrência disso, algumas crianças compreendem a sinalização do professor e conseguem expressar-se e participar das atividades em sala de aula. Todavia, isso não é a regra para todas, principalmente, nos casos em que se procura a escola/classe de surdos somente após o insucesso na educação regular. O projeto de ensino de PSLS apresentado pelo Governo em 2021 parte de um ponto de alunos já conhecedores da Libras porque iniciaram a aquisição em tenra idade. Em situações contrárias a essa se impõe a adaptação curricular, conforme as entrevistas com as professoras, os alunos ainda estão adquirindo a Libras. Nesse sentido será necessário repensar os níveis dos QREPS ou algumas atividades propostas por eles. O documento traz tal afirmativa de sua adaptabilidade e isso se aplica em contextos como o trazido acima.

Considerações finais

Na parte final deste trabalho, apresento uma reflexão a respeito da trajetória no processo de elaboração deste estudo. Em seguida, trago uma discussão sobre a sua contribuição para área dos Estudos Surdos e Ensino de segunda língua. Por fim, cito questões pertinentes que ainda carecem de investigação visando o aprimoramento dos debates sobre os tópicos referidos.

A primeira reflexão trata da minha chegada ao mestrado no anseio por soluções para o ensino de Português escrito para surdos, tal anseio permanece, porém mais refinado. Apesar de difícil, acredito que os caminhos inesperados da pesquisa me fizeram perceber que investigações servem para dar apontamentos necessários e bastante relevantes.

Nesse sentido, é importante frisar que os resultados da investigação trouxeram respostas que podem servir tanto para os contextos atuais quanto para cenários futuros. Ficou ainda mais evidente durante o processo a primazia da formação e qualificação docente para evitar as repetições de equívocos e naturalizações de práticas ineficazes. Além disso, manifestou-se a inevitabilidade de diálogo com os professores que atuam nas escolas a fim de verificar a (im)possibilidade de aplicar um projeto.

Sendo assim, a pesquisa oportunizou-me ampliar algumas de minhas crenças em relação à Educação Bilíngue para Surdos, as quais serviram de mola para o começo deste trabalho. Todas posicionam-se a favor de uma educação de qualidade para esse público e têm a Libras e a cultura surda como cerne.

Ao tratar das proficiências em Libras e em língua portuguesa, busquei assumir uma perspectiva menos analítica e mais sintética, não por desacreditar na análise, e sim para focar em resultados. Compreendo que a fluência em Libras para os surdos significa a base para o seu desenvolvimento cognitivo e escolar. Quanto à proficiência em Português escrito, assumo uma postura de que alunos capazes de participar das práticas de leitura e escrita demonstram ao sucesso escolar. A proficiência docente na língua dos alunos, neste caso a Libras, para mim, é a única forma de desenvolver um trabalho de qualidade para os alunos surdos.

Na verdade, ser fluente na língua que utilizamos para ensinar é uma maneira de demonstrar respeito aos alunos. O professor ouvinte que sinaliza sem fluência tem uma desvantagem em relação ao que é fluente, porém seriam necessários mais estudos para precisar a capacidade de ensinar. Ainda assim, compreendo que buscar a fluência é uma forma de comprometer-se com a prática docente bilíngue.

Como mencionado neste trabalho, ensinar na educação bilíngue é um duplo desafio para o professor ouvinte que não tem a Libras como sua L1. Para tanto, requerem-se cursos de Libras e formação específica na área da surdez através de cursos, oficinas e pós-graduações.

Todavia, a Proposta Curricular do MEC não traz no seu texto as estratégias para a formação linguística docente. Apesar de apresentar o trabalho com a língua portuguesa partindo da Libras, o que exige do professor fluência e conhecimento gramatical.

Quanto à proficiência dos surdos em Português, considero o respeito na tentativa e na preocupação em formar usuários capazes de utilizar a escrita com fluidez. A naturalização do ensino paliativo é também uma forma de aceitar o fracasso escolar e dificultar o acesso à uma educação de qualidade, principalmente no que se refere o ensino de língua portuguesa para os alunos.

Ensinar a língua nacional de forma superficial é uma marca de desrespeito pela pessoa surda, posto que não há nenhum registro que confirme essa impossibilidade. Os surdos, desde que sem limitação cognitiva, são plenamente capazes de aprender o Português na modalidade escrita. Há dificuldade fruto de diversos fatores, muitos já apresentados aqui, como as diferenças entre Libras e Português, ou, a falta de metodologias e materiais, e ainda, de uma formação que atenda a essa demanda.

A fluência na LS é a porta de entrada para o discente que terá toda a sua instrução na LS e precisa ser fluente a fim de ser capaz de compreender os conteúdos ministrados. Da mesma forma, a fluência na Libras, como L2, é de extrema importância para o docente ouvinte que almeja atuar na educação de surdos.

Referências

ABREU, A. R; NÓBREGA, A. N. A. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 285-302, maio/ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150205-1315>

AFONSO, C. Currículo Contra-hegemônico na Educação de Surdos–síntese de um estudo. **Investigação em Educação Inclusiva**, v. 2, p. 47-67, 2007.

ALMEIDA, T. C. **Currículo de língua portuguesa para surdos da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo: um estudo exploratório**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARAÚJO, L. C.; RIBEIRO, M. C. M. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Revista Fórum Linguístico**, UFSC. vol. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n3p3124>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico, o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

BARBOSA, F. V.; BASÍLIO, L. F.; CRUZ, M. Uma análise sobre habilidades narrativas nas proposições de um currículo bilíngue para surdos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, p. 31-48, 27 jul. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. J. T. **A interlíngua de surdos falantes de Libras: uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2**. 2020. 127f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 50, n. 1, p. 205-217, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645348>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Texto de Mirlene Ferreira Macedo Damázio. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf.

BRASIL. **Lei n. 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União. 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno introdutório. Sandra Patrícia de Faria-Nascimento *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno I: educação infantil. Andréa Beatriz Messias Belém Moreira *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNOIEducaoInfantillISBN2906.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno II: ensino fundamental (anos iniciais). Maria Cristina da Cunha Pereira *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021c. Disponível em: Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno III: ensino fundamental (anos finais). Ivani Rodrigues Silva *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno IV: ensino médio. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica do ensino superior** (livro eletrônico): Caderno V: ensino superior. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz *et al.* 1ª edição. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021f. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/00CADERNOEnsinoSuperiorISBN2906.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, mai./ago., 2018.

CARDOSO, C. A. S. **Aprendizagem de vocabulário na aula de L2: das palavras isoladas às colocações**. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012.

CASSONI, C. *et al.* Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>

CÉSAR MACHADO, P. A Influência da Linguagem Viso-Espacial no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1286>. Acesso em: 5 nov. 2022.

COELHO, R. O. **Estratégias de escrita da Língua Portuguesa usadas por estudantes surdos jovens e adultos**. 2020. online (117 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638889>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

DE SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto Livre**, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 1, p. 39-50, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.39-50.

DEMAMBRO, T. S. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos: atividade social e multiletramentos como organizadores do currículo**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. **Calidoscópio**, vol. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

FERGUSON, C. A. (1959). **Diglossia**. *Word*, 15, 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. **Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. São Paulo: FFLCH, 1-30, 2008. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/06_16.pdf.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura e surdez, ensino e linguística. *In*: QUADROS, R. M. (org). **Estudos Surdos I**: Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FLORES, V. M. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FLORES, V. M.; FINGER, I. Proposta de questionário de histórico de linguagem e autoavaliação de proficiência para professores ouvintes bilíngues libras/língua portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 278, 2014.

GOMES, C. R.; SANTOS, E. Ciberativismo surdo: em defesa da educação bilíngue. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 143-166, 2012.

GOMES, E. Exclusão digital: um problema tecnológico ou social?. **Instituto de estudos do trabalho e sociedade**. Rio de Janeiro: trabalho e sociedade, ano 2, n. especial, 2002.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de Libras. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 48-51. 2002.

GRANNIER, D. M.; FURQUIM-FREIRE, R. M. **A seleção de textos para o ensino de português-por-escrito a surdos em diferentes níveis de aprendizagem**. *In*: XII congresso de humanidades, II simpósio sobre ensino de português a surdos, III simpósio de bilinguismo e línguas de sinais. Brasília, 2009.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, 2009.

KLEIN, M.; AIRES, R. D. I. Bidocência na educação bilíngue para surdos: um estudo de caso. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 187-202, 2020. Doi: 10.14295/momento.v29i1.9350.

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

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, 2010.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade**: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMONS, G. S. **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais**. 2019. 234 f. Orientadora: Maria da Graças Dias Pereira. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LENNEBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIMA, M. E. P.; SANTOS, U. S. **AEE PARA SURDOS**: o legal e o real. Monografia (graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MAGALHÃES, C. E. A. A Competência Comunicativa na Prova de Redação do Certificate of Proficiency in English (CPE). **Revista Escrita**, n. 13, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18660/18660.PDF>.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 43-68.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, M. **Por que Planejar? Como Planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORAES, L. M.; GONGALVES, B. S. Avaliação de Recursos Educacionais Digitais Bilíngues (Libras/Português): a configuração de um Modelo. **Revista EducaOnline**, v. 15, n. 2, maio/agosto de 2021.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14016>.

MOURÃO, C.; SILVEIRA, C. Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? Seminário Nacional: Educação, Inclusão e Diversidade, 2009. **Anais...** Taquara: FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

NÓBREGA, M. J. Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 187-212, jul./dez., 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos**. Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, K. A. Variação linguística da Libras no contexto da educação de surdos. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1617>.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista** (impresso), v. 01, p. 143-157, 2014.

PIETTA, A. C. O período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2: questões teóricas. **Repositório digital UFFS**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/326>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PIMENTA, M. L. **Produção e compreensão textual**: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes. Tese. 277 f. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3991/1/2008_MeireluceLeitePimenta.pdf.

PIRES, V. O. D. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. Tese de Doutorado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2014.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 126 p.

REIS, L. S.; OLIZAROSKI, I. M. H. Textos multimodais na aula de interpretação textual para surdos: uma proposta desafiadora e inclusiva. **Revista Escrita**, n. 22, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28811/28811.PDF>.

RIBEIRO, M. C. M. A. Língua Portuguesa como Segunda Língua para alunos surdos: propostas de atividades a partir de interfaces tecnológicas. **Caderno Seminal Digital**, ano 18, n. 18, v. 18 (Jul-Dez/2012).

ROSSI, Renata Aparecida. **A LIBRAS COMO DISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR**. Rev Educ. 2010; 13 (15): 71-85.

SAMPAIO, C. C. R. **O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal**. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2018.

SANTANA, A. P. A inclusão do surdo no Ensino Superior no Brasil. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 16, n. 1, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournalsonlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128>.

SANTOS, L. G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. – São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-232, 1972.

SILVA, G. M. O Português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017.

SILVA, G. M. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018.

SILVA, L.; MORENO, D. Libras como L1 para ouvintes: a fluência em perspectiva. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 162-187, jan-maio, 2021.

SOUTO, M. V. L. *et al.* Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. Vol. 8, n. 1, 2015.

SOUZA, R. A. **Ensino de português L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. Orientadora: Daniele Marcelle Grannier. 2018. 220 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2018.

STREIECHEN, E. M. *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum**. Education, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2016.

STREIECHEN, E. M. **LIBRAS**: aprender está em suas mãos. ed. 2. Curitiba/PR: CRV, 2017.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação** (UFPe), v. 1, p. 107-131, 2010.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 05 dez. 2021.

VIANA, J. M. **Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2019. 111p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4478>.

VOLPATO, L. *et al.* **Teaching the National Written Language to Deaf Students: A New Approach**. In: Miesenberger, K., Kouroupetroglou, G. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP, 2018. Lecture Notes in Computer Science, v. 10896. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3_28

YOUNG, M. Teoria do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151, p. 190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>.

Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

PESQUISA: "Proposta Curricular para o Ensino de Português para Surdos: possibilidades e desafios para implementação da proposta", coordenada pelos professores mestrando Samir Rosa dos Santos e Doutora Tatiana Lebedeff, sendo orientadora, respectivamente, ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas.

NATUREZA DA PESQUISA. Tem como objetivo verificar a viabilidade da implementação da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para surdos baseada em entrevistas com professores de Surdos.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão a leitura da proposta, seguida de entrevista com os profissionais.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADES. As narrativas produzidas para esta pesquisa não serão identificadas e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa. Em relação às entrevistas, fui informada que estes materiais estarão em domínio do pesquisador, sendo utilizadas para uso exclusivo de fins acadêmicos.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Local e data: _____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) aluno participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura do(a) pesquisador(a) Pesquisador: Samir Rosa dos Santos
Professora orientadora: Dra. Tatiana Lebedeff

Apêndice 1 - Questões pensadas para os professores

1. Qual é a tua formação? (graduação, cursos e especializações)
2. Há quanto tempo atuas na educação de Surdos?
3. Há quanto tempo atuas na educação de Surdos como professor? Em qual (is) anos atuas atualmente?
4. Como descreverias teu conhecimento em Libras? (básico, intermediário, avançado, fluente ou nativo)
12. Em tua escola, existe um planejamento/currículo específico para a Língua Portuguesa do 1º ao 9º? Caso haja, por favor descrever brevemente:
5. O que tu esperas que teu aluno consiga alcançar, pensando em termos de objetivos, através das aulas de português?
7. Descreve brevemente de que forma buscas atingir os teus objetivos para a disciplina: Tem um protocolo que segues? Um passo a passo? Uma metodologia?
8. Tu já conhecias a Proposta Curricular do MEC? Achaste a descrições e proposições teóricas claras?
- O texto é de fácil compreensão?
11. Tu conheces os níveis de proficiência do CEFR? O que achaste dos níveis?
9. Há conteúdos, procedimentos ou atividades que já estão presentes em tuas aulas de acordo com o documento?
10. Após a leitura da proposta, existe algum aspecto de tuas aulas que será diferente? Qual? Por quê?