

Ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: um olhar para o surdo na escrita

Portuguese language teaching as second language for deaf students: a look at the deaf at writing

L'enseignement de la langue portugaise comme deuxième langue pour les étudiants sourds: un regard sur les sourds dans l'écrit

Adriana Alves Novais Souza
Universidade Federal de Sergipe
dria.novais.souza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8889-8809>

Veleida Anahí da Silva
Universidade Federal de Sergipe
vas.charlot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

Rita de Cácia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe
ritacssouzaa@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-0476-4414>

Yan Wagner Cápua da Silva Charlot
Universidade Federal de Sergipe
ycharlot@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4199-0584>

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, evidenciando a diferença e não a deficiência. Muitos desses estudantes chegam às séries finais do ensino fundamental com grande defasagem no aprendizado de Língua Portuguesa, com vocabulário bastante limitado e sem experiências significativas de leitura e produção textual. A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva, apresenta uma prática realizada em uma escola pública, tendo como sujeitos três alunas surdas. O trabalho enfatiza a necessidade de se olhar para a produção gráfica do surdo não pela forma ou em comparação à escrita de ouvintes, mas para os aspectos semânticos, que revelam a trajetória, identidade e relações linguísticas desse sujeito, numa perspectiva bilíngue.

Palavras-Chave: Surdez. Diferença. Bilinguismo. Produção escrita.

ABSTRACT

This article aims to discuss the teaching and learning process of Portuguese as a second language for deaf students, under a perspective that emphasizes the difference and not the disability. Many of these students come to the final series of primary education with a large gap in Portuguese language learning and with very limited vocabulary and never having produced written texts. This research, a qualitative and descriptive approach, presents a practice used in the public school, having as subjects three deaf students. This work highlights the necessity of a careful look to the deaf graphic production, not only by their form or to compare it to the writing of listeners, but to the subject in writing, which reveal their trajectory, identity and linguistic relations.

Keywords: Deafness. Difference. Bilingualism. Written production.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de soulever la question de l'enseignement et de l'apprentissage du portugais comme deuxième langue chez les étudiants sourds, en mettant l'accent sur la différence et non pas sur la déficience. Beaucoup de ces élèves atteignent les dernières années du collège avec un grand retard dans l'apprentissage de la langue portugaise, avec un vocabulaire très limité et aucune expérience significative en lecture et en production textuelle. La recherche, avec une approche qualitative et descriptive, présente une pratique mise en oeuvre dans une école publique et elle porte sur trois élèves sourdes. L'article souligne la nécessité d'aborder la production graphique des sourds non pas par la forme ou en référence à l'écriture des entendants, mais à partir des aspects sémantiques, qui révèlent la trajectoire, l'identité et les relations linguistiques du sujet sourd, dans une perspective bilingue.

Mots-clé: Surdité. Différence. Bilinguisme. Production  crite.

Introdu o

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda no Brasil em 2002, mediante a Lei 10.436, que determinou ao poder público instituir formas de difusão e garantia de direitos de acessibilidade às pessoas surdas. A Lei foi regulamentada, três anos após, através do Decreto 5626/2005, que dispõe sobre a promo o, oferta, forma o, ensino e atribui es dos profissionais envolvidos na educa o de surdos, estabelecendo uma série de mudanças nos currículos de institui es escolares e de forma o docente em todo o país. Em parágrafo único, porém, o documento destaca que ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Sendo assim, o primeiro aspecto a se garantir   a educa o bilingue desde a educa o infantil, contando com "docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005, p. 6) nas séries finais do ensino

fundamental, no ensino médio, em cursos profissionalizantes e superiores. Para isso, as redes de ensino devem garantir a presença de professores bilíngues nas séries iniciais, professores de Libras nas finais e no ensino médio, tanto para o ensino de Libras como língua primária – L1 quanto da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua adicional – L2, como também de tradutores-intérpretes que acompanharão o aluno nas atividades em sala de aula comum.

Na prática, a teoria é outra: as redes de ensino não inseriram os intérpretes, professores e/ou instrutores de Libras na carreira do Magistério público; tais profissionais são contratados periodicamente, o que gera dificuldades em atender a demanda de alunos, não há formação continuada para o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE para o ensino bilíngue, faltam políticas de inclusão e promoção do ensino de Libras nas escolas regulares inclusivas e também não se verificam mudanças metodológicas e curriculares no planejamento das ações docentes, conforme preconiza a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Em relação à formação inicial, embora as Instituições de Ensino Superior tenham se adequadado à legislação e instituído a disciplina Libras nos cursos de licenciaturas e no de Fonoaudiologia, fica evidente que uma única disciplina de 60 horas não garantirá ao futuro docente o aprendizado da Libras ou o conhecimento pedagógico necessário para compreender e atender as especificidades de um aluno surdo. Como resultado, temos professores que recebem alunos surdos em suas salas de aula, bem como professores lotados em salas do AEE sem conhecimento de aspectos da cultura e identidade surda, sem saber o básico em Libras e sem formação para o ensino bilíngue.

A problemática relacionada ao ensino bilíngue tem sido o foco de uma pesquisa, ainda em andamento, voltada às práticas docentes relacionadas ao ensino de Português como L2 para alunos surdos. Neste artigo, objetiva-se discutir o processo de ensino e aprendizagem de surdos na aquisição da Língua Portuguesa como L2, focando no processo escrito. São apresentados os dados de uma prática realizada no AEE, no período de maio a setembro de 2018, tendo por sujeitos três alunas surdas, matriculadas numa escola da rede pública de ensino.

A análise busca pautar-se nos aspectos semânticos, identitários e nas relações linguísticas do sujeito surdo, ao invés da observância da forma linguística em comparação à escrita do ouvinte. A questão que norteia esta pesquisa é: como promover e avaliar a escrita do aluno surdo? Espera-se, assim, trazer uma discussão que colabore para o fortalecimento

da temática, ainda pouco visibilizada, como também fornecer subsídio ao trabalho docente no processo de aquisição da L2 por esses estudantes.

Concepções sobre surdez e bilinguismo

Historicamente, o olhar da sociedade para as pessoas surdas sempre foi pontuado pelo descaso e desrespeito à sua forma de ver, pensar e se comunicar com o mundo: a visual motora. Ainda nos dias atuais é comum que pessoas façam piadas, gesticulando grosseiramente e associando à Libras, o que incomoda seriamente a comunidade surda, visto que foram muitos os embates para a conquista de seu reconhecimento linguístico. Na Idade Média, surdos não eram sequer considerados humanos, pois na concepção dos intelectuais da época, faltava-lhes o que nos diferencia dos demais animais: a linguagem. Era-lhes negado o direito à cidadania, a dar continuidade ao legado familiar. Inclusive, os primeiros professores de surdos tinham por objetivo de ensino dar condição para que os surdos filhos da nobreza pudessem ter acesso à herança familiar. Pioneiros como Pedro Ponce de Leon, abade Michel de L'Epeé, Girolamo Cardano, dentre outros, buscaram métodos que promovessem a educação e a comunicação desses surdos. Na França, a primeira instituição formal foi criada pelo abade L'Epeé, cujo método, intitulado de Sinais Metódicos, foi o responsável pelo ensino de diversos alunos surdos que, posteriormente, tornaram-se multiplicadores em outros lugares do mundo (SACKS, 2010; STROBEL, 2009).

Como em todo processo de ensino, sempre há posições controversas e com o ensino de surdos também foi assim. Para alguns estudiosos da surdez, a sinalização era vista como anormal, forma de linguagem inferior, promotora da acomodação e da imaginação do surdo e, portanto, impediam-no de aprender a falar. Eles defendiam o oralismo, o ensino da fala, como forma de corrigir a surdez. Essas ideias divergentes levaram à organização de um Congresso, ocorrido em Milão, em 1880, em que se discutiu o melhor método para o ensino de surdos e no qual o método oralista teve êxito. Destaca-se que, nesse Congresso, apenas um dos congressistas era surdo. Escolas foram proibidas de ensinar mediante sinais, professores surdos foram demitidos e surgiram os cientistas interessados no estudo do indivíduo surdo, no intuito de encontrar a cura para seu “defeito” (LULKIN, 2016); o objetivo era a reabilitação do surdo à condição de não-surdez, aos padrões de normalidade determinados pela sociedade e, em contrapartida, a língua de sinais tornou-se símbolo de repressão (SKLIAR, 2016).

Cem anos após a implantação do Oralismo, os resultados eram insatisfatórios: a maior parte dos surdos não desenvolvera a fala, havia atraso no desenvolvimento global, dificuldades na leitura e escrita, dentre outros problemas (ZAJAC, 2011). Diante desse fracasso, alternativas foram envidadas e uma nova abordagem, com foco na comunicação surdo-ouvinte, surgiu, desenvolvida por Dorothy Schiffler, mãe de uma criança surda, na década de 40: a Comunicação Total, que não tinha por propósito o aprendizado de uma língua, mas o uso de diferentes meios para estabelecer comunicação, inclusive ao mesmo tempo (bimodalismo). Embora tenha vantagens em relação ao Oralismo, a crítica a essa abordagem se deu, principalmente, por seu hibridismo e insuficiência para exprimir todos os conceitos que uma língua oferece (GOLDFELD, 2002).

A proposta bilíngue não surgiu como contrapartida ao método da Comunicação Total e sim a partir do trabalho de pesquisadores da linguagem da criança surda e, principalmente, ao linguista Willian Stokoe, o qual, pesquisando a Língua de Sinais Americana (ASL), percebeu semelhanças entre ela e as línguas orais: pode ser aprendida espontaneamente, o que lhe confere o caráter de língua natural, possui complexidade, permitindo expressar qualquer pensamento e possui uma gramática própria, preenchendo os requisitos linguísticos nos campos fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

As discussões e reivindicações da comunidade surda passam a pautar-se numa filosofia que tem por pressuposto o direito a aprender em sua língua materna e, a partir desta, adquirir a língua oficial do país: o bilinguismo.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino que privilegia o acesso a duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais, sua primeira língua – L1 e prioritária em sua instrução, e a língua oficial do país na modalidade escrita, sua segunda língua – L2, que deverão ser utilizadas de modo autônomo e não simultâneo. No Brasil, muitos estudiosos e pesquisadores, tais como Quadros e Karnopp (2004), Perlin (2016), Fernandes (2003), Goldfeld (2002), dentre outros, concordam entre si que o bilinguismo é a proposta de ensino mais adequada para os surdos, por ter a língua de sinais como ponto de partida para todo o acesso ao conhecimento. Para isso, porém, é fundamental que seja introduzida o mais rápido possível na vida da criança surda. O principal conceito que o bilinguismo traz é o de formação de uma comunidade com cultura e língua próprias e, dessa maneira, deve-se ter o cuidado de enfatizar que o aprendizado da L2 está

relacionado ao exercício de sua cidadania, mas não para que surdo venha a ser como os demais ouvintes (GOLDFELD, 2002; SKLIAR, 2016).

Nos anos 90, ampliaram-se as discussões acerca da legitimidade da Língua de Sinais e, no Brasil, culminou na promulgação da Lei 10.436/2002, que reconheceu a Libras como “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/ 2005, o qual destaca, em seu Art. 14: §1º, que os sistemas de ensino devem “ofertar obrigatoriamente desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como L2 para surdos”.

O Decreto apresenta dois profissionais que já exerciam atividades ligadas aos movimentos Surdos: o intérprete e o instrutor de Língua de Sinais; e destaca duas novas exigências de formação do professor: o bilinguismo e o ensino de Português como segunda língua e, para garantir a formação docente, determina que Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e que devem ser promovidas as formações de professores bilíngues e do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS). Com tal processo de aprendizagem, ao surdo será dada a oportunidade de aprender uma segunda língua e, dessa forma, poder participar mais ativamente da cultura ouvinte e dos processos em que se exige o conhecimento da Língua Portuguesa, como em concursos, avaliações escolares, localização e compreensão de informações.

Propiciar a aquisição da língua de sinais como primeira língua - L1 ao aluno surdo é oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, pois ela não necessita da audição, é adquirida espontaneamente em contato com outros surdos, enquanto “ a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito” (QUADROS, 1997, p. 27).

Para garantir tal direito,

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

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino

fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, p. 5).

Há muitas lacunas no processo de ensino dos surdos oferecido nas escolas regulares na perspectiva inclusiva e uma delas é apontada por Vieira-Machado (2010), quando afirma que a saída diretamente de escolas oralistas para a inserção dos surdos nas classes regulares de ouvintes não é o ideal; em outros países que adotaram a perspectiva bilíngue, os dois tipos de escolas para surdos foram mantidos até os dias atuais, contando com surdos em classes regulares, em salas bilíngues, com intérpretes em salas de aula, etc. Outro ponto diz respeito à profissionalização do intérprete e do instrutor de Libras, que não foram inseridas permanentemente na carreira do magistério público, o que leva a contratações burocráticas pelas Secretarias de Educação e que culminam em sua chegada tardia nas escolas durante o período letivo e instabilidade na profissão, levando ao enfraquecimento de vínculos. Diante disso, o sistema público não tem conseguido alcançar os objetivos propostos no Decreto e, em contrapartida, tem-se um sistema que exclui, “cego àquilo que acontece lá fora”, incapaz de garantir eficácia e que “se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora” (SKLIAR, 2006, p. 28). A proposta prevê uma educação bilíngue que priorize a Libras no ensino do surdo, incluindo métodos de ensino que privilegiem a característica visual do aluno.

Para muitos surdos, porém, ir à escola regular significa aprender a língua dos ouvintes e permite apreender o mundo à sua volta; frequentá-la, realizar atividades e processos comuns ao mundo ouvinte, por sua vez, aproximá-lo-á desse universo. Todavia, se a oferta de ensino for precária, isso se refletirá na dificuldade de apropriação da língua para fins não só acadêmicos (visto que a produção de um texto escrito é uma das exigências do exame nacional que permite adentrar às universidades), mas na também em sua inserção social e no exercício de sua cidadania. Para alguns surdos, a proposta de inclusão que se tem não atende aos seus anseios, pois “a inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 119).

Por isso a urgência de se refletir sobre a formação, tanto inicial quanto continuada dos professores do AEE e de Língua Portuguesa, porque se acordo com o Decreto, cursos de Pedagogia e de Letras Vernáculas também devem ofertar disciplinas que tratem do ensino de L2, atualmente restritas às licenciaturas em Letras-Libras. Além disso, formações continuadas para esses profissionais são fundamentais para cobrir a lacuna já existente e cabe às Secretarias de Educação ofertá-las. Além das dificuldades em garantir ao professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais a capacitação para o trabalho com surdos (conhecimento básico de Libras e de ensino de Português como L2, compreensão da cultura surda), é preciso também cuidar da formação do professor de Língua Portuguesa das salas comuns, seja no apoio à escrita, seja em sua avaliação, pois ainda há muito estigma em torno da escrita do surdo, conforme pesquisas de Zajac (2011).

Quem é o aluno surdo? Algumas reflexões sobre diferença e identidade

A percepção do outro como diferente do “eu” é produzida a partir do que falamos e pensamos sobre ele e, no caso da surdez, afirma Vygotsky (1993), o olhar da sociedade, mais do que a própria condição, é que tem definido, por muitos séculos, o destino das pessoas surdas. Quando se pretende trabalhar com inclusão escolar, é fundamental discutir e refletir com a comunidade escolar sobre seus pressupostos e formas de olhar para a surdez, ainda vista sob o fator médico-biológico, da falta de um dos sentidos.

Aqui discutiremos a compreensão de duas concepções importantes: a de identidade surda e diferença e de como essas se refletem na autonomia e desenvolvimento cognitivo do surdo. De acordo com Behares (2000, p. 3), “identidade e diferença são duas categorias intrinsecamente relacionadas na análise dos surdos” e tem por base a compreensão deles como diferentes dos ouvintes, dotados de capacidades e potencialidades como quaisquer outros, mas que, pela especificidade de sua condição não ouvinte, contemplam, percebem e atribuem significados diferentes ao mundo que os cerca; são pessoas que carregam em si uma especificidade que as define, uma identidade plural, dinâmica, formada e transformada nos diferentes espaços. Portanto, se por meio da identidade pode-se compreender a pessoa como ela é, não se deve caracterizar a surdez como único identificador do surdo, mas, antes de tudo, que ele seja visto como sujeito-ator de sua mudança social (BAJOIT *apud* FAYE PEDROSA, 2014).

Como sujeito, ele é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das relações de saber-poder, em diálogo com o posicionamento de Paraíso (2012), baseada em Deleuze (1988): o da necessidade de deslocar o olhar comum atribuído ao surdo como deficiente para o do diferente; olhar que evidencia a diferença como acontecimento, como força, e não apenas a diferença entre dois indivíduos ou coisas em si, mas aquela que é interna de cada um, que o faz um ser único, que atribui positividade.

A experiência na diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pelas diferenças? O ano de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 73).

Outro aspecto importante diz respeito à concepção de linguagem conectada ao conjunto de relações do sujeito, inseparável de suas práticas sociais e discursivas, em permanente flutuação (FABRÍCIO, 2006). Na configuração que assume esta investigação, percebemos o valor da Libras para a formação da identidade surda, como forma de expressão de um povo, que lhe fortalece, dá-lhe voz e visibilidade, pois parte daquilo que ele diz e pensa de si e não da posição e lugar do ouvinte (REIS, 2006). Sacks (2010) enfatiza a grande diferença entre surdo e ouvinte no que diz respeito à língua: enquanto o ouvinte mal se dá conta da grandeza de possuir uma língua, de pensar e se expressar, os surdos consideram a sua língua uma “parte intensamente íntima, indissociável de seu ser, algo de que eles dependem, e também, assustadoramente, algo que lhes pode ser tirado a qualquer momento” (SACKS, 2010, 120-121).

Nesse sentido, deixamos claro que o posicionamento dessa pesquisa é o da identidade surda constituída a partir da diferença e não da deficiência, cuja compreensão do mundo é pautada mediante a visão, com identidade, língua e cultura próprias, que possui um modo de “ser surdo” e deve ser respeitado em sua singularidade. Esse aporte traça outra consideração: da necessidade de uma rede de aprendizagem formada por profissionais atuantes no ensino de surdos pautada na discussão das dificuldades e na busca por caminhos para a construção da práxis. Com tal intento é que serão descritas, no próximo capítulo, algumas das ações e reflexões realizadas no trabalho de ensino de Língua Portuguesa como L2 com alunos surdos em uma escola pública.

Analizando a escrita surda: uma prática de ensino de Português como L2

A pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo descritiva; trata-se de uma prática desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Sergipe que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa são três alunas surdas, estudantes do ensino médio, que serão chamadas de Hortênsia, Rosa e Amarílis, para preservar suas identidades. As alunas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a utilização do material escrito por elas neste trabalho.

Quanto aos princípios e procedimentos éticos, seguem-se as orientações da Anped (MAINARDES; CARVALHO, 2019) no que diz respeito à questão norteadora, explicitada na introdução e aqui retomada: como promover e avaliar a escrita do aluno surdo? A perspectiva adotada tem por premissa de que é fundamental respeitar o processo de aprendizagem da língua portuguesa por parte do aluno surdo como uma língua adicional, sem exigir-lhe uma compreensão e domínio sem que lhe tenham sido ofertadas as condições para tais. Compreendemos que essa temática é de extrema relevância, uma vez que, para o docente ouvinte e que não compreende as especificidades da surdez, pode ser natural exigir o atendimento à norma padrão da língua por parte do aluno surdo.

Sendo assim, ao oferecer-lhe outras possibilidades de olhar para a escrita do aluno e para formas de trabalhar a leitura e produção textual, haverá um duplo benefício para o próprio aluno, já que lhe será oferecido um processo de ensino da língua adicional mais condizente com a sua condição de não falante, bem como maior equidade no processo de avaliação de suas produções. Todas as questões éticas envolvendo a confidencialidade foram atendidas, esclarecidos através termo de consentimento e garantia de confidencialidade e uso exclusivo dos dados para esta pesquisa.

Como dados, utilizaram-se os Planos de Atendimento Individual, contendo estudos de casos e os cadernos de atividade das alunas. A análise discursiva foi baseada na produção textual escrita. Os dados aqui analisados são trechos de atividades desenvolvidas pelas estudantes no período de maio a setembro de 2018.

De acordo com Fernandes (2003), o surdo se apropria da língua portuguesa escrita atribuindo-lhe significados de forma ideográfica. Sendo assim, ela sugere a observação de cinco aspectos necessários à organização de um planejamento de ensino que pretenda desenvolver competências de leitura e produção escrita com surdos: a contextualização

visual; leitura do texto em Libras; percepção de elementos linguísticos significativos, relacionados à sua tipologia e estilo/registo; leitura individual/verificação de hipóteses de leitura; reelaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (FERNANDES, 2003).

Considerando tais aspectos no planejamento do ensino do processo de escrita do aluno surdo, é fundamental viabilizar uma avaliação que não mais valorize apenas os aspectos formais da Língua Portuguesa, mas os processos identitários daquele que ensina e daquele que aprende a nova língua. Somente com a valorização da língua do outro, demonstrando desejo de aprendê-la, haverá possibilidade de sucesso no processo (ZAJAC, 2011).

Em 2014, recebemos nossa primeira aluna surda e com ela nos vimos diante de um enorme desafio: o de desenvolver um trabalho efetivo diante de duas grandes ausências: a de formação docente para o bilinguismo, pois, embora graduada em Pedagogia e Letras-Português e de possuir formação específica para a educação inclusiva, não tínhamos participado de nenhuma formação - inicial ou continuada - para o ensino de L2; a experiência com Libras limitava-se à disciplina cursada na graduação; a segunda ausência foi a do Tradutor/intérprete de Língua de Sinais (TILS), de grande relevância para a mediação da comunicação e aprendizagem do aluno surdo na sala de aula comum.

O primeiro passo foi pesquisar, ler e tentar entender como desenvolver uma proposta de ensino de Língua Portuguesa como L2, já que a aluna era fluente em Libras. À medida que se compreendiam melhor os aspectos linguísticos implicados, maior a proximidade com a aluna, aprendendo sinais básicos. Foram três meses de espera até que o TILS chegasse à escola para atender à necessidade da aluna e também às docentes, já que a presença do profissional que conhece as especificidades da surdez é fundamental.

Embora muitos professores assumam-se despreparados para estabelecer comunicação com alunos surdos por não conhecer a Libras, estudos realizados por Paccini (2007) e Pinto (2011) evidenciaram que é possível estabelecer estratégias que sequenciem conteúdos para funções comunicativas específicas, assim como ocorre no ensino de línguas estrangeiras, focadas nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever e que, no caso do aluno surdo, o enfoque será na leitura, compreensão e escrita. Com tal base é que foi delimitado o método de ensino, numa abordagem que, inicialmente, valeu-se de recursos visuais os mais variados, enquanto a professora buscava formação em Libras, a

partir de cursos e com a própria aluna surda, com quem adquiriu grande parte da compreensão que hoje possui.

As atividades desenvolvidas no AEE com alunos surdos partiram de três estágios: leitura de gêneros textuais contextualizados, compreensão textual e estudo do vocabulário; estudo da forma (aspectos gramaticais); produção escrita em tipos diversos (descritivo, narrativo, dissertativo) e níveis progressivos de dificuldade.

As três alunas possuem surdez profunda, duas delas adquiridas logo ao nascer e uma aos seis anos de idade. Todas são filhas de pais ouvintes. Tais dados são significativos por dois motivos: primeiro, porque possuir resíduos auditivos ou memórias sonoras é importante para a aquisição da L2 e segundo porque a condição de ser filho de pais ouvintes é problemática, não só pela ausência de comunicação de qualquer tipo nos primeiros anos de vida, como também pela ausência de identidade, pois a criança surda só tardiamente terá contato com outros surdos adultos e até então não se compreende como surdo, perdendo a oportunidade de interação e comunicação, tão importantes desde os primeiros meses de vida. É um processo crucial e que pode ser extremamente traumático para a criança, pois dependerá da disposição e vontade da família para encaminhá-la a centros e comunidades de surdos para o aprendizado de Libras ou escolas especializadas. Dependendo da condição familiar, esse contato pode não ocorrer e ela se tornará um adulto que desconhece a Libras.

Hortência foi a primeira aluna surda e muito se aprendeu com ela. No ano seguinte, recebemos Rosa e Artemísia. Os primeiros contatos das alunas no AEE são fundamentais para o bom andamento do processo. Inicialmente, conversamos com o responsável, depois são realizadas atividades básicas de sondagem para delimitar um perfil, conforme Quadro 1. Depois disso, é realizado o Plano de Atendimento Individual, que estabelece atividades e metas para a prática.

	Artemísia	Rosa	Hortência
Recebe BPC	Sim	Sim	Sim
Aprendizado de Libras	Com professores ouvintes	Na APADA*	APADA
Ensino fundamental	Todo em escola pública	Todo em escola pública	Escola privada e pública
Contou com intérprete	Em poucos anos	Sim, na maioria dos anos	Em poucos anos
Participou do AEE em anos anteriores	Sim, em 2 anos	Sim, em 3 anos	Sim, em 2 anos
Fluência em Libras	Fraca	Boa	Ótima

Vocabulário em Português	Conhece poucas palavras	Conhece muitas palavras	Conhece muitas palavras
Escrita em Português	Nunca escreveu frases e/ou textos	Nunca escreveu frases e/ou textos	Escrevia pequenas frases
Leitura em português	Identifica poucas palavras isoladas de seu vocabulário	Entende frases curtas com palavras de seu vocabulário	Entende pequenos textos
Leitura labial	Palavras simples e de uso contínuo	Palavras simples e de uso contínuo	Frases curtas e de uso contínuo
Oralização	Não oraliza	Oraliza alguns nomes próprios e palavras simples	Oraliza alguns nomes próprios e palavras simples

Quadro 1: Perfil das alunas

Fonte: Realizado pela pesquisadora com base no Plano de Atendimento Individual do AEE

Um dado alarmante, mas que infelizmente representa a realidade de muitos alunos surdos é a ausência de intérprete em sala de aula, o que significa sua exclusão nos processos de aprendizagem e de mediação da comunicação entre os demais. Porém, explica por que as alunas, apesar de, no mínimo, nove anos de estudo em escolas de nível fundamental, não escrevem frases simples e possuem um vocabulário tão limitado de palavras de Língua Portuguesa.

Tal situação tem se tornado evidente em alunos surdos que chegam ao nível superior, conforme considerou Mesquita (2013) em suas pesquisas acerca dos limites e avanços das políticas de inclusão. Professores universitários dos alunos surdos que chegam ao nível superior apontam como principais dificuldades para seu aprendizado o déficit no uso da Língua Portuguesa, conforme observaram Pinto (2011) e Silveira (2007) em suas pesquisas. “Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série, além de defasagens em outras áreas” (SALLES, 2005, p. 57).

A aluna Hortênsia, primeira aluna surda com quem se trabalhou, além da fluência em Libras adquirida na APADA, também fez acompanhamento com fonoaudiólogo por curto período para desenvolver a oralização. A aluna possui um vasto repertório de palavras em Língua Portuguesa, o que facilita sua compreensão na leitura de textos, é autodidata e consegue aprender com vídeos e cursos *online*. Ela busca constantemente o significado de palavras desconhecidas e isso sempre parte da tentativa de leitura de um texto, quando se depara com palavras desconhecidas. Dessa forma, o vocabulário se torna mais significativo, pois parte de uma curiosidade natural da aluna surda, como pode ser acompanhado no trecho retirado do caderno de atividades de Hortênsia:

Criação de vocabulário:

C

China: país Asia mais povo mundo

Casca: cobre os alimentos, proteger

Considerar: pensar, entender

D

Descobriu: encontra

E

Escorpião: inseto perigoso, rabo

I

Inseto: animal não ter osso, antena na cabeça para sente. Exmplo: formiga, cupim, aranha, barata.

(Todos os excertos aqui apresentados foram digitados na íntegra dos cadernos de atividades das alunas).

Como apontado, esse glossário é formado com palavras selecionadas de acordo com as leituras de gêneros textuais e partem do interesse do aluno diante da palavra desconhecida. Considera-se que os resultados obtidos com a aluna Hortênsia foram adquiridos graças ao nível de mobilização da aluna para o aprendizado. Além disso, seu histórico de acompanhamento familiar, de aprendizado da Libras com surdos, de terapia fonoaudiológica desde os cinco anos de idade e de estudo com professores particulares foram aspectos que contribuíram significativamente; todavia, é evidente que sua escrita ainda está bem aquém do que poderia estar se houvesse um aprendizado sistematizado desde as séries iniciais. Apesar de todas as medidas, Hortênsia chegou ao ensino médio sem experiências significativas de leitura e escrita, sem compreensão de gêneros textuais escritos, como ficou evidente nas primeiras atividades desenvolvidas no AEE.

Cada sujeito é único e possui trajetórias de aprendizagem diferentes e com as alunas Rosa e Artemísia não foi diferente. Para Artemísia, que não é fluente em Libras, a dificuldade com o aprendizado de uma L2 tem sido ainda maior. A aluna não é muito sociável, tem poucos amigos, fica agitada e nervosa quando pressionada e sente dores de cabeça quando não consegue realizar as atividades, o que é compreensível em pessoas surdas devido às dificuldades de se comunicar, de se fazer entender. Por esse motivo, as atividades realizadas com ela precisavam ser bem planejadas para exercer o grau necessário de dificuldade sem exercer pressão. Além disso, ela possui baixo repertório de palavras em Língua Portuguesa e as primeiras intenções de produção escrita foram feitas,

em boa parte, com ajuda da datilologia da palavra para que ela copiasse, pois não havia repertório suficiente, embora ela sinalizasse a oração corretamente em Libras. As orações abaixo foram produzidas pelas alunas após estudarmos a posição gramatical Sujeito-Verbo-Objeto e foram produzidas mediante apresentação de imagens contendo cenas. As palavras entre parênteses foram escritas por elas após a professora fazer a datilologia (soletração das letras em Libras) e correspondem, portanto, a palavras desconhecidas por elas até então.

Professo (ensina) aluno.
Meninos (ler) (livro).
Ana correo escola.
(Família) (conversar) (árvore).
(Bebê) (chorão) (fome). (ARTEMÍSIA)

Professor (ensina) aluno.
3 menino ler livro.
Aline (correr) (atrasada) chegar no escola.
Família (conversar) bom paz.
Bebê chora (chata) porque fome muito. (ROSA)

Observe-se que, na escrita de Artemísia, a noção de lugar (onde) em que a família conversa fica implícita, pois ao determinar a árvore como um local o surdo julga desnecessário estabelecer o marcador de espaço. Ressaltamos que, quando identificadas as palavras desconhecidas, procedemos ao processo de compreensão semântica, trabalhando imagens diversas, quando possível, a fim de expandir a compreensão abstrata do signo e, quando não é possível a visualização, procedemos à execução e/ou observação da ação em contexto em outros espaços escolares.

Para Rosa, que já possui maior domínio da Libras e que é mais sociável, o contato com a Língua Portuguesa foi mais tranquilo, pois ela conhece maior número de palavras, é usuária de redes sociais e possui maior contato com surdos e ouvintes. Pode-se verificar a diferença entre as produções das alunas, pois enquanto Artemísia produz períodos simples, com orações únicas, conforme orientações da professora, Rosa produz três períodos compostos. Destacam-se, na sua escrita, a construção em que aponta para o fato da aluna correr para chegar à escola porque está atrasada, considerada avançada pois envolve relações entre as orações coordenadas e subordinadas.

As atividades de produção de texto foram inseridas a partir de uma ampliação de vocabulário e da noção de oração. Os primeiros textos são do tipo narrativo ou descritivo,

a partir de imagens únicas ou sequência de imagens, o que permite compreender a noção de início, meio e fim. Somente depois que a aluna domina a proposta a partir de imagens é que avançamos nos níveis de dificuldade e propomos textos dissertativos, sempre apoiados em outros textos para oferecer repertório ao aluno. As primeiras intenções de produção escrita, em proposta de texto narrativo com apoio de imagens, foram positivas. Observa-se que a aluna empregou a sequência gramatical S-V-O, demonstrou sequência temporal lógica a desconhecimento vocabular em apenas duas palavras:

Maria Clara anda ruas ver não pedra.
Maria Clara cair chora. Meninos (mangar). Menina senti (vergonha).
(ROSA)

Ao final do período recortado aqui, setembro de 2018, Rosa ainda não havia produzido textos dissertativos, proposta para o próximo ano letivo, quando seu vocabulário estiver mais fortalecido e as estratégias mentais de produção mais consolidadas. Quanto a Artemísia, as tentativas de produção textual não foram possíveis, pois foi necessário focar na ampliação vocabular. Porém, quando estávamos retomando esse processo, ela pediu transferência para outra escola no mês de outubro de 2018, devido à falta de intérprete em nossa escola.

Até aqui discorremos sobre o processo de produção textual, em como desenvolver a escrita a partir da compreensão que o aluno já possui da língua e a partir de sua língua primária, a Libras. Vamos avançar agora para o processo de avaliação dessa produção. Acerca da escrita da pessoa surda, é fundamental compreender suas especificidades no processo de avaliação. Ao avaliar a escrita desse aluno, é preciso que o professor estabeleça parâmetros com alguém que desconhece o idioma, valorizando aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística manifestada nessas situações.

Uma possibilidade de se avaliar a escrita do aluno pode ser verificada a partir da análise abaixo. O texto foi um dos primeiros dissertativos produzidos por Hortênsia no AEE:

O que é selfi?
Pra que selfie pessoa gosto cârma fota luga tão linda, coisa esquisito
isso faze aconteceu avião caiu amar foto não tem infeliz prova a foto
avião caiu mar foto vive oito pessoas, mas pessoas foto famosa moldo
a festa e outro socal rede o foto compartilhada e onfracada o coisa
bobogem.

Podemos perceber uma estrutura semântica produtiva no texto da aluna, embora na questão da forma pode-se atentar para graves falhas na estrutura sintática e ortográfica, o que não é nosso objetivo. Ela identifica o selfie pelo ato da pessoa gostar de câmera, de tirar fotos em lugares bonitos. Embora não utilize indicadores temporais, percebe-se que ela decide contar um fato ocorrido envolvendo pessoas que caíram de avião no mar e que alguém, ao invés de sofrer pela tragédia do momento, partiu para tirar fotos. Ela considera isso “esquisito”, demonstrando noções de ética e cidadania. Novamente ela retoma o selfie no sentido da fama, da exposição do eu e aponta para pessoas famosas ou que querem ser, e que postam fotos engraçadas e “bobagens” em redes sociais com o intuito de chamar a atenção sobre si. Há sentido em sua escrita e lógica argumentativa se considerarmos que ela aponta para a superficialidade daqueles que tiram selfies. A aluna escreveu seu texto após ler dois textos motivadores, que foram traduzidos por ela para Libras, com apoio da professora apenas para as palavras desconhecidas; ela conseguiu captar os sentidos deles, incorporando à sua produção novos argumentos.

Ainda em andamento, a proposta aqui descrita está em fase intermediária e pretende avançar nas produções das alunas, a fim de proporcionar-lhes uma maior proximidade com a L2, mas respeitando suas especificidades. Reitera-se aqui a importância de compreender a escrita do aluno surdo a partir de sua singularidade, sem comparações nem com a escrita do ouvinte nem com a de outro surdo, pois cada um possui uma trajetória que o trouxe até ali.

Por um longo tempo, as especificidades dos alunos surdos no aprendizado de uma segunda língua foram ignoradas e, com isso, aumentavam suas dificuldades na compreensão de muitas palavras dos textos trabalhados nas diversas etapas de ensino e sua consequente produção (LACERDA, 2002). É fundamental que o surdo tenha acesso a diferentes materiais de leitura em casa e na escola, pois isso facilita a construção de hipóteses sobre a escrita (GUARINELLO, 2007). Sobre o ensino da língua escrita, Guarinello (2007) reflete que não se trata apenas de ensinar a parte gráfica, mas de usá-la como recurso para interação e interlocução, permitindo ao sujeito manipulá-la nas suas diversas possibilidades.

O trabalho desenvolvido no AEE, aqui descrito, parte dessa perspectiva, apresentando gêneros textuais diversos, como *charges*, piadas, receitas, imagens, fábulas, etc. Tal apoio é importante porque é comum que esses alunos cheguem à escola com

experiências limitadas de leitura e escrita. Para Damázio (2007, p. 21), é “urgente repensar essas práticas para que os alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los”. Portanto, quanto maior o conhecimento do professor sobre a educação para surdos, mais fácil será adotar estratégias que amenizem as dificuldades dos alunos e as suas próprias.

Considerações Finais

O processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda tem sido negligenciado por muito tempo. De incapazes de aprender a proibidos do uso da língua de sinais, foram muitos descasos e injustiças sofridos. Somente nas últimas décadas ares de mudança no Brasil têm sido sentidos, com a implementação de políticas de educação na perspectiva da inclusão, garantidas pela Lei 10.436/2002 e, especialmente, pelo Decreto 5.626/2005.

Porém, após dezessete anos de legislação, pouco se avançou no sentido de garantir a permanência do aluno surdo com aprendizagem efetiva: faltam intérpretes em escolas e quando há a comunicação do surdo fica restrita a ele, não há adaptação curricular ou mudança metodológica que valorize a imagem, de maneira a envolver o aluno no desenvolvimento da aula, falta valorização e visibilidade da Libras no espaço escolar e uma prática de ensino voltada para a aprendizagem de L2 no AEE.

Embora a legislação determine que sistemas de ensino assegurem a presença de professores especializados ou devidamente capacitados para atuar em sala com qualquer pessoa com deficiência, é na formação docente para o atendimento ao aluno surdo que está o maior desafio enfrentado, afinal, trabalhar com esse alunado exige uma compreensão muito maior dos processos inclusivos: é preciso conhecer suas especificidades linguísticas, estabelecer metodologias que as contemplem e conhecer aspectos do bilinguismo. Dessa forma, o acesso tem sido garantido através da matrícula, mas a permanência com sucesso não tem ocorrido, provocando um estado de exclusão e não de inclusão, como seria o ideal e como se tem proposto nos documentos legais.

Mais do que conhecimento de métodos de ensino, é importante que o professor compreenda o sujeito surdo em suas especificidades e considere os pressupostos da filosofia bilíngue na proposição de um ensino de L2 que parta de sua primeira língua e que analise sua escrita sem comparações com a escrita ouvinte ou com a de outro surdo.

Considera-se que deve haver oferta de disciplinas obrigatórias de ensino de Língua Portuguesa como L2 nos cursos de Pedagogia e Letras Vernáculas, bem como a disponibilização de formação continuada e em serviço relacionada ao bilinguismo, à identidade e cultura surda aos professores envolvidos com o ensino desses alunos, a fim de subsidiar um aspecto muito maior do processo educacional da pessoa surda: o de valorização de sua língua, de sua cultura, de suas especificidades, contribuindo assim para fomentar uma inclusão de fato, que possibilita mudança social e equidade na formação cidadã.

Referências

- BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria: UFSM, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em: mai. 2019.
- BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em out. 2018.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. SEES/ SEED/ MEC. Brasília, 2007.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FAYE PEDROSA, C. E. Pesquisa em identidades surdas: “narrativas do eu”. Trabalho apresentado no **25º Jornada Nacional do GELNE** (Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste), 1 a 4 de outubro de 2014. UFRN: Natal, 2014.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado) – UFPR. Curitiba, 2003.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.) **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.14, pp.120-128.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p.; v.1. p. 130-133. Disponível: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

MESQUITA, L. S. **O acesso do surdo ao Ensino Superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2007.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação. 2016, p. 51-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2011.

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

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

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-123.

REIS, F. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica.**

Dissertação de Mestrado em Educação – UFSC, Florianópolis, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Volume 1. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SILVEIRA, F. A. T. C. **Narrativas de professores do Ensino Superior sobre o uso da Língua Portuguesa escrita por surdos.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife-PB, 2007.

SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Módulo do Curso de Letras/Libras- UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em:
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acessado em maio 2019.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: 45 - 68, maio/agosto 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de língua Portuguesa para surdos:** um novo olhar, novas perspectivas. Doutorado em Linguística aplicada. PUC/SP, 2011.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Adriana Alves Novais Souza; Veleida Anahí da Silva; Yan Wagner Cápua da Silva Charlot.*

Submetido em 29/06/2019

Aprovado em 28/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)