
LETRAMENTO E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPECIFICIDADES E CONTEXTOS

Waléria Corcino de Oliveira¹
Layane Rodrigues de Lima²

Resumo: Este artigo tem por objetivo contribuir com reflexões sobre o letramento e o processo de ensino da língua portuguesa para surdos, considerando o atual contexto da Educação Básica. A metodologia está embasada em pesquisa bibliográfica nos campos da filosofia da linguagem, letramento e educação de surdos, principalmente em Bakhtin (1988, 2003), Volóchinov (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2008), Lodi, Mélo e Fernandes (2014) e Nascimento et al (2021). O estudo aponta que é preciso considerar que a cultura das pessoas surdas se distingue da cultura das pessoas ouvintes e indica que o processo de letramento do surdo em português deve partir de um currículo que utilize metodologia visual, mediada pela língua de sinais.

Palavras-chave: letramento; surdo; português; Libras.

LITERACY AND TEACHING PORTUGUESE FOR THE DEAF IN BASIC EDUCATION: SPECIFICITIES AND CONTEXT

Abstract: This work aims to contribute with reflections on literary and the process of teaching Portuguese for the deaf, considering the current context of Basic Education. The methodology is based on bibliographical research in the fields of philosophy of language, literacy, and deaf education, mainly Bakhtin (1988, 2003), Voloshinov (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2008), Lodi, Mélo e Fernandes (2014), and Nascimento et al (2021). The study points out the need to consider that the culture of deaf people is distinguished from the culture of hearing people and indicates that the process of literacy of the deaf in Portuguese must start from a syllabus that utilizes a visual methodology, mediated by sign language.

Keywords: literacy; deaf; portuguese; Libras.

Introdução

Este artigo trata do letramento e do ensino de português para sujeitos surdos, refletindo sobre novas perspectivas no campo da educação bilíngue de surdos. O tema ressalta aspectos que retratam como o professor precisa ter, além de formação específica na área de

¹ Graduada em Letras: Libras (UFG), Especialista em Linguística das Línguas de Sinais (UFG) e Mestranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Professora no Centro de Apoio ao Surdo – Goiânia. E-mail: walerinha123@gmail.com.

² Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: layanelima@ufg.br.

português como segunda língua para surdos (PSLS), conhecimento da cultura e do contexto sócio-histórico do surdo, desenvolvido dentro da própria comunidade surda. Esse letramento para o sujeito surdo tem características próprias de interação e deve se dar em contexto que considere tanto a história e a cultura do surdo, como sua primeira língua (L1), usualmente a língua de sinais, e sua inserção na sociedade a partir de situações de vida e de interação específicos.

Esse tema é importante, pois está direcionado para a criança ou o jovem surdo no desenvolvimento das suas habilidades na leitura e na escrita dentro da sala de aula e no decorrer de toda a Educação Básica. Da mesma forma, o estudante surdo desafia o professor a criar metodologias diferentes para que esse estudante possa desenvolver a sua aprendizagem, de acordo com as necessidades de seu dia a dia (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Em geral, o contexto do surdo é o de um indivíduo que tem contato com a língua portuguesa de forma sistemática apenas quando entra na escola. Por isso, é preciso pensar que o processo de letramento do sujeito surdo é muito diferente daquele do sujeito ouvinte, que tem sua língua oral própria desenvolvida mesmo antes de entrar na escola, ainda no âmbito familiar. Já os surdos, na maioria das vezes, nascem em famílias com pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, o que impacta e atrasa a aquisição da linguagem da criança surda (QUADROS, 2008). Isso porque, frequentemente, o surdo precisa superar desafios mais complexos ao entrar no ambiente escolar, como: aprender a língua de sinais e aprender a língua portuguesa escrita ao mesmo tempo. Nos termos de Bakhtin (1988), a interação é mais complexa para esses sujeitos. A realidade, muitas vezes, é que o aluno surdo não teve a aquisição de língua (de sinais ou oral) na família ouvinte e já tem o desafio de iniciar o aprendizado da língua portuguesa dentro da escola inclusiva, onde terá que aprender a interagir com os demais alunos não surdos.

Este contexto de diferença na comunicação pode ser um desafio na sala de aula e para o desenvolvimento do letramento do surdo na interação, na língua de sinais e na língua oral em sua modalidade escrita, principalmente, porque iniciará uma relação entre duas línguas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português, as quais, muitas vezes, ainda não foram adquiridas. Desse modo, essa interação deve levar a um processo paralelo de aprendizagem, tendo em mente que cada língua representa determinados papéis e valores sociais na vida do estudante surdo.

Nessa perspectiva, o objetivo do artigo é refletir sobre o ensino de PSLS,

relacionando-o com o processo de letramento da criança ou do jovem surdo na Educação Básica, partindo-se do pressuposto de que os docentes precisam utilizar metodologias específicas nesse processo de ensino.

A metodologia do artigo está embasada em estudos bibliográficos que tratam das práticas de letramento em PLS na perspectiva bilíngue. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre os conceitos de letramento, língua e linguagem no contexto do surdo e da língua de sinais. A seguir, aponta-se o que se compreende pelo sujeito surdo, sua língua e cultura. Por fim, discute-se sobre novas perspectivas de ensino de PLS no processo de desenvolvimento do letramento.

1 Letramento, língua e linguagem a partir do contexto do surdo e da língua de sinais

O conceito de letramento, conforme afirma Ferreiro e Teberosky (1999), dá ênfase à importância da alfabetização, de saber ler e escrever, mas vai muito além disso. Nesse sentido, Soares (2009; 2011) aponta que, no processo de letramento, a escrita, a leitura e os conceitos adjacentes devem ser necessariamente articulados com as práticas sociais cotidianas de cada sujeito.

Nessa perspectiva, o letramento é um processo social em constante mudança, porque a prática, nesse contexto, é um fenômeno social que não se limita somente ao espaço e às relações escolares, mas se abre ao ambiente sociointeracionista de cada estudante, abrangendo uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita. Desse modo, o letramento deve ser exercido sempre no campo das diferenças (ROJO, 2009), uma vez que a igualdade é uma mera ficção. Diferença essa que está vinculada primordialmente à discussão aqui objetivada, qual seja: a educação bilíngue e o letramento em língua portuguesa em sua modalidade escrita de alunos surdos.

Nesse sentido, a análise do conceito de letramento pode partir de uma perspectiva do desenvolvimento da capacidade da crítica, visando a uma busca de resultados. Para os estudantes, de um modo geral, o espaço escolar é, também, o local para a formação de sua subjetividade, em um movimento dialógico, interacional e de constituição do sujeito (BAKHTIN, 2014), que compõe, de fato, a linguagem humana.

A língua, se não é vista como interação, é apresentada artificialmente, o que pode contribuir para as lacunas presentes nos textos dos alunos no processo de letramento. A

língua, de acordo com Volóchinov (2006, p. 127, grifos do autor),

[...] não é constituída por um abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, [...] mas pelo fenômeno social da interação *verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2006, p. 127, grifos do autor).

De acordo com o autor, a linguagem atua em diversas interações verbais por meio da enunciação, ou das enunciações, de acordo com a língua; a realidade fundamental da língua é a interação. Sendo a concepção enunciativa e dialógica mais importante para o estudo da linguagem, os sujeitos, ao se enunciarem, não tomam as formas prontas da língua de um sistema abstraído das relações sociais, o que nos leva a conhecer seus enunciados.

Nessa perspectiva, Rorty (1996 *apud* SOUZA, 2011) relata que, no desenvolvimento do letramento escolar, é preciso ter cuidado na avaliação da leitura para ir além da interpretação do leitor entre o certo e errado, porque a língua não se limita ao que é certo ou errado. Para Bakhtin (1988), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Com isso, é possível entender que o letramento vai além do superficial senso comum que pensamos. Os autores trazem dos enunciados algo que contemplam o letramento. Mais uma vez vale lembrar a fala de Volóchinov (2006, p. 135), que afirma que o tema da enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas que entram em sua composição, mas também pelos elementos não verbais da situação, dessa maneira, “o tema absorve e dissolve em si a significação [...]”. O diálogo estabelecido nos propõe que a significação é inseparável da situação e essa sempre apresenta novas significações de acordo com o contexto situacional.

Considerando esse foco crítico e de capacidade interpretativa, de acordo com Souza (2011), a escola tem um importante papel: que é fazer com que as crianças desenvolvam habilidades para conseguir ler e escrever. Para a autora, a criança precisa desenvolver a compreensão da importância que é ler e escrever como aspectos da sua linguagem aos quais, muitas vezes, não dava importância antes de entrar na escola.

No caso do letramento da criança surda, a aprendizagem da língua portuguesa acontece com a entrada na Educação Básica, ou seja, na escola (SALLES et al, 2004; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006; QUADROS, 2008). Entendemos que o professor carrega

sua bagagem de ensinamento para a sala de aula e, com essas experiências, o professor sabe se adequar ao conhecimento trazido pela criança surda, que é formado a partir de discursos que ocorrem fora da sala de aula. Porém, a criança surda é, muitas vezes, vista como quem tem muita dificuldade na língua portuguesa, sendo que o problema está na interação com o outro por meio da Libras, que pode ser considerada a língua que mais facilita a interação e a aprendizagem para o surdo, a qual muitos professores sequer a conhecem ou a dominam. Assim, a escrita e a leitura em português para o surdo são vistas a partir de uma concepção muitas vezes distorcida ou, como diz a autora Botelho (2005), deformada:

Conforme diversos pesquisadores, o conceito de letramento envolve muito mais que o simples saber ler e escrever. Com os surdos isto não é diferente, ainda persiste entre os profissionais que trabalham com surdos uma concepção deformada sobre a sua competência de aprendizado, sobretudo de aprendizado da LP, acreditando que os surdos têm dificuldades de abstração, e que jamais vão conseguir aprender a ler e escrever [...] (BOTELHO, 2005, p. 67).

Na realidade, a partir do uso de uma proposta de letramento considerando a perspectiva visual de aprendizagem do indivíduo surdo, ele é capaz de aprender com sucesso a língua portuguesa em sua modalidade escrita com uma segunda língua (NASCIMENTO et al 2021). Porém, é importante que esse processo de aprendizagem da língua portuguesa parta das experiências do contexto sociocultural do surdo.

Sobre isso, Bakhtin (1988) defende a língua como atividade social, ocorrendo na ação comunicativa em consonância com as necessidades, sendo seus signos variáveis e flexíveis, o que faz com que apresente um caráter mutável e polissêmico. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 117) afirmam que a língua se torna viva, na interação verbal, nas relações sociais, por meio das enunciações, pois

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. ‘Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade’ (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

Desse modo, no cenário educacional com sujeitos surdos, as interações verbais partem de experiências vividas dentro um contexto bilíngue (Libras-português). Sendo assim, no processo de aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua, são exploradas as

diferentes funções e contextos de uso da língua em uma proposta de letramento na perspectiva visual de aprendizagem do surdo.

No que se refere ao letramento, Souza (2011) revela que o termo tem origem na linguagem e no conhecimento. As pessoas vivem no mundo de maneira diferente e crítica e o ponto de partida de suas aprendizagens acontece no dia a dia, no contato com o mundo em que vivem. Souza (idem), baseando-se em Paulo Freire, entende que o surdo pode aprender de acordo com o que está no seu contexto.

Freire acredita que letramento crítico deve promover essa percepção da *temporalidade* e das origens genealógicas da linguagem e do conhecimento como tendo origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do *presente*. Uma vez trazida à reflexão crítica, essa percepção da ação do passado na produção de significação no presente poderá contribuir para a transformação dos possíveis efeitos negativos atuais dessa produção em efeitos mais positivos e desejáveis para o futuro. (SOUZA, 2011, p. 5 - grifos do autor).

Desse modo, a proposta de letramento crítico convém ao processo de educação bilíngue de surdos, que poderá ser construída a partir das interações no ambiente escolar em conjunto com a participação da comunidade surda. A comunidade surda, por sua vez, comporta e transmite a cultura e as histórias vividas pelos surdos em diferentes épocas e é um importante meio de construção das interações verbais.

Na visão de Bakhtin (2003), o sujeito é constituído linguisticamente na interação verbal, em que é possível ouvir, analisar e interagir com textos em contextos, repensar os processos de alfabetização. Desse modo, as práticas de ensino que envolvem o letramento estão compostas por diversos aspectos na utilização social dos textos: orais escritos e visuais.

Souza (2011, p. 5) defende que “é muito importante distinguir os processos de inclusão atrelada ao letramento para surdo”. Assim, a inclusão do sujeito surdo no ensino regular deve partir dessa premissa descrita por Bakhtin (2003), e conforme Souza (2011), respeitando os aspectos relacionados ao letramento, e dando condições e recursos para a aprendizagem. Isso nos traz à reflexão de como está sendo o ensino dentro da sala de aula, pois não se pode esquecer de que a Libras é, em geral, a primeira língua do sujeito surdo.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 17) se posicionam em relação às práticas de letramento dos surdos, enfatizando que o “letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas,

para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas”. E, ainda com relação à língua portuguesa, as autoras afirmam que ela “[...] será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro”.

Uma das metodologias para trabalhar o letramento com a criança surda é utilizar o recurso visual para que haja uma melhor compreensão do conteúdo ensinado com estratégias de ensino adequadas e em uma proposta bilíngue e bicultural. Nesse sentido, o letramento para o sujeito surdo necessita ser mais bem compreendido a partir da cultura surda e da língua de sinais compartilhadas pelas comunidades surdas. O próximo tópico apresenta uma reflexão sobre o sujeito surdo, sua cultura e sua língua.

2 O sujeito surdo: sua cultura e sua língua

A cultura surda é o jeito de ser sujeito surdo, de se entender e se identificar socialmente como comunidade surda, sobretudo, com a comunicação e expressão por meio da língua de sinais. Assim, é uma cultura bem diferente da dos ouvintes, pois tem um foco mais visual. Nesse ínterim, a língua de sinais é parte da(s) identidade(s) surda(s) e é própria da cultura surda (STROBEL, 2008). Essa é sua forma de comunicação. É o seu jeito e a sua maneira de “falar” por meio de uma língua de sinais como Libras, numa percepção visual e motora dos sinais em seu contexto de interação:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 22).

Para Strobel (2008), é importante compreender o processo sócio-histórico quando se refere ao conceito de cultura e de cultura surda, para esclarecer as variações das teorias sobre a cultura, principalmente, nas relações de seus membros entre si, pois, de acordo com a autora, a cultura surda é própria das pessoas surdas e seus familiares. Assim, as crianças podem desenvolver essa cultura no contato com adultos surdos, como nas comunidades ou escolas bilíngues. Nas escolas, é também possível ao aluno surdo desenvolver a aquisição da língua de sinais e sua percepção visual, como algo de sua natureza humana. Porém, em

relação à escola inclusiva, Strobel faz a seguinte consideração:

A inclusão é um movimento que tem intenção de envolver toda a sociedade; porém, a sociedade de inclusão não vê o sujeito surdo como diferença cultural, mas sim como deficiente necessitado da normalização, cujo padrão social aceito é o ouvinte. Então, como fica a inclusão dos surdos? (STROBEL, 2008, p. 88).

Para defender essas posições, admitimos, com Bakhtin (2003), que a criança aprende na sua interação com o mundo, ou seja, muito antes de ela iniciar sua vida escolar, trazendo para a escola sua aprendizagem. Bakhtin (2003) explora a linguagem como uma das formas de constituição da individualidade na coletividade. Para esse autor, a constituição de um indivíduo acontece ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (a mãe, o pai, a professora, os colegas, a comunidade etc.), fazendo com que essas falas se processem de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. A escola, portanto, deve ser entendida como um importante espaço de interação e participação colaborativa entre os pares. Nesse contexto, a aprendizagem se dá através da atividade mediada, da interação que se estabelece com o meio e da influência das condições socioculturais.

No entanto, a escola inclusiva para o surdo tem acontecido, nas escolas regulares, no espaço reduzido denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE). É ali, neste espaço reduzido, que se trabalha com o aluno surdo, ensinando o processo de interação e o processo de letramento, muitas vezes, com o objetivo de alfabetizar o aluno surdo e estimular o processo ensino-aprendizagem para a criança surda por meio da escrita da língua portuguesa.

É de se considerar que, na maioria das escolas inclusivas, muitas vezes, existem diferenças culturais. Essa diversidade permite questionamentos do tipo: como fica a inclusão dos alunos surdos nas escolas? Há estudos que mostram que eles têm dificuldades de adaptação e problemas de subjetividade porque as escolas não fazem adaptação de atividades e não levam em consideração a identidade cultural dos surdos (STROBEL, 2008). Assim, entendemos que é dever da inclusão buscar garantir a interação do sujeito surdo no espaço escolar.

No caso do ensino de português, o professor de português e os seus alunos ouvintes interagem nessa língua com rapidez e, geralmente, entendem tudo que acontece dentro da sala de aula, enquanto os alunos surdos precisam de mais tempo para interagir, precisam de um

intérprete que os atualize acerca do que foi dito. Assim os alunos surdos têm que estudar todo o conhecimento escolar em português e, ainda, fazerem provas em português, causando sofrimento na aprendizagem das crianças surdas. Esse distanciamento provocado pelo uso exclusivo de interação na língua portuguesa são difíceis para os alunos surdos.

A língua portuguesa não é de domínio do surdo no início de seu processo escolar, mas, algumas vezes, dominam apenas a língua de sinais. No Brasil, a língua de sinais é denominada de Libras. Para Leite (2018), a Libras é conceituada como uma língua gesto-visual usada pela comunidade surda para a comunicação. Já na Lei nº 10.436/2002, o conceito de Libras é assim definido:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Compreende-se que, quando a legislação brasileira reconhece a Libras como a língua das pessoas surdas, é porque ela é importante para o surdo e é um direito legal. O surdo tem o direito de ser atendido como um sujeito surdo, direito garantido pela Lei nº 10.436/2002. Mas a Libras pode ser usada, também, pela pessoa ouvinte, que pode aprendê-la junto com a comunidade surda, que possui uma cultura própria, como uma língua completamente visual (SANTANA, 2013). Assim, a comunidade surda no Brasil pode ter como primeira língua a Libras ou outras línguas de sinais (visto que há outras línguas de sinais utilizadas no país) e como sua segunda língua a língua portuguesa na forma escrita.

Os adultos surdos, hoje, são os interlocutores privilegiados das crianças e jovens surdos nas diferentes práticas sociais de linguagem, os quais se constituíram a partir da ideologia hegemônica da língua única – língua portuguesa – que, nas palavras de Bakhtin (1998, p. 81), “expressa às forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural”. Nesse sentido, esses sujeitos foram constituídos, também, a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que sempre buscou valorizar a força da língua portuguesa. A língua, no entanto, deve ser concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvido. No caso dos surdos, nesse percurso linguístico, a língua de sinais deve estar presente para efetiva comunicação.

Se a criança surda já tem aquisição da língua de sinais antes de entrar na escola, quando estiver na idade escolar e quando for matriculada para alfabetização e letramento, pode desenvolver, simultaneamente, a Libras e a escrita do português. Isto é possível se os professores e demais profissionais da escola tiverem a fluência na Libras e puderem influenciar positivamente o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, em uma perspectiva de educação bilíngue, por meio de uma interação mais comunicativa entre a criança e o professor. Com a língua de sinais, o surdo pode interagir com o mundo surdo e, também, com o mundo ouvinte.

Assim, reconhecemos que o surdo e a comunidade surda têm sua própria cultura, sua própria identidade e língua. Isso precisa ser considerado no desenvolvimento no letramento em língua portuguesa, de modo a interagir no processo comunicativo, que configura o processo interativo, ou seja, o verbal e não verbal, como se verá no próximo tópico.

3 Letramento e ensino de português para surdos: novas perspectivas

A escrita para os surdos diferencia-se do modo como é significada pelas pessoas ouvintes. A escrita de uma língua de modalidade oral é reconhecida pelos surdos como um registro de uma imagem visual, ou seja, não há qualquer associação com a produção linguística sonora. Tendo isso em mente, é necessário um olhar atento sobre as práticas de ensino e letramento em português como segunda língua para surdos (PSLS), relacionadas à avaliação, à metodologia, à didática, à organização e ao planejamento para atuação dentro da sala de aula, que considerem as especificidades do processo de aprendizagem visual dos surdos e das relações entre as línguas: Libras e português.

De acordo com a concepção bakhtiniana, a língua só existe em função do uso, seja de quem fala ou de quem escuta, de quem escreve ou mesmo de quem lê, fazendo dela um veículo para estabelecimento da comunicação. Conhecendo novas linguagens, o aluno pode desenvolver novas ideias, além de adquirir e produzir conhecimento. Este processo precisa acontecer em um espaço no qual haja compreensão entre os agentes de comunicação: professor e aluno surdo.

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é diálogo e o dialogismo, que se define:

[...] como uma interação com o outro, é um princípio constitutivo da linguagem. Mais que isso, é o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia. Tanto

na escrita como na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos (VOLÓCHINOV, 2006, p. 16-17).

Sendo assim, nesse processo de interação, as concepções do que é ser letrado para os sujeitos surdos são diferentes do processo para ouvintes:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 12).

Nesse caso, há de se considerar que há a necessidade do ensino da escrita quando o surdo está aprendendo a língua portuguesa. Nesse sentido, há de se considerar neste processo as diferenças nas duas línguas, além de que os alunos surdos partem do conhecimento em Libras e do processo visual de aprendizagem para atribuir sentido à escrita em língua portuguesa, que não é a sua primeira língua. Isso significa que deve ser pensado, então, que se trata de um ensino de segunda língua: “neste processo entram em jogo forças linguísticas e ideológicas bastante heterogêneas, que caracterizam a relação sociocultural entre Libras e português”. (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 133).

Sendo assim, respeitar o viés cultural, ou seja, a cultura surda, é um modo de potencializar a criação da identidade do sujeito surdo e da reiteração dos seus direitos enquanto cidadão. Neste caso, Lodi (2012, p. 20) menciona que, para que um evento de letramento³ tenha êxito, precisa-se de pessoas especializadas, as quais possam conduzir ao processo de:

[...] propiciar práticas de letramento implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/língua portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, considerando-se, para tal, as dimensões discursivas da linguagem. (LODI, 2012, p. 20).

Logo, o direito de o surdo se expressar e comunicar-se em sua primeira língua, a Libras, e ter a aquisição do português escrito, em uma proposta bilíngue, é garantido pela Lei

³Para Lodi, Harrison e Campos (2012), os eventos de letramento se constituem a partir de situações em que a escrita é um elemento fundamental na construção de sentidos em crianças ainda não expostas à aprendizagem formal da escrita em ambiente escolar.

nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), como mencionado anteriormente, e pelo Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Neste decreto, orienta-se que o ensino da modalidade escrita do português deve estar presente como disciplina curricular nas licenciaturas em Letras com habilitação em língua portuguesa, bem como o ensino da disciplina de Libras deve constar nos currículos de todos os cursos de licenciatura. Estas medidas visam contribuir para garantir uma educação bilíngue aos estudantes surdos e que esteja atrelada às práticas sociais e culturais compartilhadas pelas comunidades surdas.

Desse modo, para a língua se relacionar com as práticas sociais, precisa ocorrer a interação desta língua entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Freire (1999) aponta que um currículo específico para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos é importante e precisa ser contextualizado com base na língua de sinais. Essa visão de currículo está presente na nova *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021), elaborada por um grupo de 26 pesquisadores brasileiros e lançada pelo Ministério da Educação no ano de 2021, para o ensino e letramento de surdos na Educação Básica e no Ensino Superior.

A nova proposta curricular de Faria-Nascimento *et al* (2021) parte de uma visão de que em todos os processos no ensino de PSLS deve-se considerar a visualidade como ponto de partida e de chegada:

A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual. (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 23 – grifos dos autores).

As autoras propõem que o ensino de PSLS seja realizado em uma modalidade de educação bilíngue de surdos e em uma perspectiva: bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, multissemiótica, dialógica, contrastiva, baseada no perfil e nas especificidades dos estudantes surdos e surdocegos (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021), como se vê no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Perspectivas de ensino PSLS

| PERSPECTIVA | PROPOSTA |
|------------------------|--|
| <i>Bilíngue</i> | há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito |
| <i>Visual</i> | respeita a visualidade dos surdos |
| <i>Funcional</i> | ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita |
| <i>Contextualizada</i> | parte da realidade do estudante surdo e de textos vivenciados |
| <i>Autêntica</i> | escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português |
| <i>Intercultural</i> | abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro |
| <i>Multissemiótica</i> | inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais |
| <i>Dialógica</i> | abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito |
| <i>Contrastiva</i> | apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português |

Fonte: Faria-Nascimento *et al* (2021, p. 23).

Ainda, nessa proposta curricular, é indicada que a leitura do aluno surdo deverá ser conduzida sempre de modo visual, com os olhos. Então, as práticas de linguagem relacionadas à leitura são apresentadas como práticas de leitura visual. As autoras alertam, no entanto, que nesse tipo de leitura é desaconselhável a leitura sinalizada: “em outras palavras ler e sinalizar ao mesmo tempo compromete a estrutura de uma das línguas, uma vez que a estrutura do português é diferente da estrutura da Libras” (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 24). Ainda assim, as pesquisadoras indicam que é possível a presença da leitura visual e da sinalização de forma consecutiva, mas nunca simultânea.

Quanto às práticas de escrita, Faria-Nascimento *et al* (2021) recomendam que se deve considerar, sempre, o nível da interlíngua⁴ empregada pelo estudante, o que estabelece uma relação entre maior ou menor proximidade do português escrito formal em relação à primeira língua dos estudantes, no caso, a Libras. Elas ressaltam que é essa interlíngua que o professor deve monitorar, com propostas de intervenção linguística, a fim de que os estudantes se aproximem, cada vez mais, da escrita.

Nessa proposta, aponta-se que, ao final de cada etapa da Educação Básica ou do Ensino Superior, os estudantes surdos devem “ler visualmente e compreender textos a partir

⁴ Interlíngua: sistemas linguísticos mentais que o aprendiz constrói no processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua por meio de transferências de propriedades linguísticas de sua primeira língua.

de práticas sociais propostas pelo professor; e escrever textos respeitando a estrutura léxico-gramatical e sintática da língua portuguesa” (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021, p. 32). Percebe-se, portanto, que se trata de uma proposta que respeita o processo visual de letramento em PLS, por meio de uma perspectiva bilíngue e dialógica entre a Libras e o português em sua modalidade escrita.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi compreender e refletir sobre o processo de ensino de língua portuguesa para alunos surdos na perspectiva de desenvolvimento do letramento, sob a ótica da educação bilíngue.

O estudo bibliográfico indicou que é preciso considerar aspectos da língua de sinais e da cultura surda, exigindo-se ter uma metodologia adequada nesse letramento. Por sua vez, o estudo bibliográfico aponta que há necessidade de se refletir sobre a formação profissional do professor de PLS e, especialmente, sobre a importância do uso da Libras nesse processo de ensino. Ressaltamos que, para a educação bilíngue adequada do aluno surdo, a Libras na escola básica, bem como o seu uso na família (em relação aos filhos surdos), contribui para o letramento em língua portuguesa em sua modalidade escrita.

No ensino de PLS, o novo currículo (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021) pode ser visto como um caminho, uma vez que propõe uma metodologia visual, funcional, contextualizada e intercultural, dentre outras características, com base nas especificidades linguísticas, culturais e dialógicas dos alunos surdos, o que contribui para a educação bilíngue desses alunos. Consideramos que o uso desse currículo e suas bases científicas provocará uma mudança positiva no processo de letramento de surdos no Brasil.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 71-210.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16.^a ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Lei n. 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: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 2, p. 25-34.

LEITE, M. de L. **A Libras e o aluno surdo no ensino superior**: cartilha de orientação. Aracaju: Fanese, 2018.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In.: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 11-24.

LODI, A. C. B; BORTOLOTTI, E.C. CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

NASCIMENTO, S. P. F. *et. al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação/MEC, 2021. v. 1. 88p. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf > Acesso em: 08 de mar. 2022.

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

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v.1. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SANTANA, E. P. de. O direito à comunicação: as Libras e os desafios da educação dos surdos. **VI Jornada internacional de políticas públicas**. Maranhão: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2013. p. 1-9. Disponível em: [odireitoacomunicacao-aslibraseosdesafiosdaeducacaodossurdos.pdf](#) (ufma.br). Acesso em: 17 fev. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.