

## CAPÍTULO 7:

# O CURRÍCULO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES

Sandra Patrícia de Faria-Nascimento<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Tomada a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1855, como marco para o início da Educação de Surdos no Brasil, é possível dizer que, por longas décadas, bem mais de um século, apesar de vários esforços isolados, a Educação dos Surdos brasileiros rastejou; engatinhou por muito tempo, demorou a ficar em pé e a alcançar a maturidade de hoje em relação aos princípios e às diretrizes a serem seguidos.

Por décadas, sem formação específica, professores tentaram ensinar Português para estudantes surdos a partir do conhecimento adquirido em sua formação, que visava o ensino de Português para quem já o conhecia. Muitos desistiram pelo caminho. Para a maioria deles, foram muitas tentativas frustradas. Entretanto, insatisfeitos com os resultados obtidos em suas práticas, muitos desafiaram os fracassos e travaram batalhas diárias para obter, como prêmio, respostas às

---

<sup>1</sup>Sandra Patrícia de Faria do Nascimento é professora adjunta da Universidade de Brasília. Licenciada em Letras: Português, mestra e doutora em Linguística. Professora aposentada da SEEDF, tem experiência em todas as etapas da Educação Básica, assim como no Ensino Superior (graduação e pós-graduação), em instituições públicas e particulares. Participou de Projetos Federais e de comissões assessoras no INEP. É membro de grupos de pesquisa vinculados à LSB e à LP, ao letramento, à avaliação e à elaboração de materiais didáticos. Coordenou a elaboração da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Coordena o Laboratório de Estudo, Pesquisa e Inovação na Educação Bilíngue de Surdos e Surdocegos – LEPEBS, na UnB, e colabora com o Inventário Nacional da Libras – DF e entorno. Pesquisa estudos linguísticos e ensino de LP e LSB, em perspectiva bilíngue e contrastiva, políticas linguísticas, Lexicologia/Lexicografia e Terminologia/Terminografia com LSB.

dúvidas que incidem, por exemplo, sobre como ensinar sujeitos visuais que têm uma língua de modalidade diferente da das línguas orais.

A partir da identificação das singularidades linguísticas dos surdos, professores corajosos vêm aprofundando-se nas teorias que alicerçam o ensino de línguas e sobre as quais se torna possível identificar *pra que ensinar uma língua, por que ensiná-la, como ensiná-la, o que ensinar, com que língua ensinar, com que recursos e materiais e, por fim, que resultados esperar*. Assim, o ensino de Português para surdos vem, pouco a pouco, sedimentando-se.

De uma forma mais explícita, motivados por distintos interesses, muitos professores de surdos tornaram-se pesquisadores e muitos pesquisadores optaram por estudar a Educação de Surdos. Inicialmente, esses pesquisadores aprofundaram-se nos princípios voltados ao ensino de línguas orais para, então, delimitarem os princípios e diretrizes específicos, os quais, validados por pesquisadores surdos, tornaram-se proeminentes no ensino das línguas envolvidas no contexto da Educação de Surdos.

Dia após dia, os avanços das pesquisas em torno da Língua de Sinais Brasileira (LSB ou Libras), da Educação Bilíngue de Surdos, das políticas públicas voltadas aos surdos (em sua diversidade), entre outras, aliadas à militância dos líderes surdos e à participação de surdos na Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos – Dipebs, do Ministério da Educação, têm impactado a Educação de Surdos, em quantidade e qualidade, o que tem empoderado a comunidade acadêmica e a comunidade surda e gerado maior adesão da sociedade.

O aporte teórico iniciado com os Estudos Surdos ampliou-se com o respaldo de teorias de ensino de segunda língua e, mais recentemente, absorveu também estudos sobre as línguas adicionais, as línguas de acolhimento, as línguas de herança. Nesse contexto, a língua de sinais, reconhecida como primeira língua da maioria dos surdos, passa a ser entendida como direito inalienável, marca cultural e identitária dos surdos.

A ausência da língua de sinais na vida dos surdos priva-os de uma língua, o que representa grave risco ao seu desenvolvimento. Por esse motivo, políticas que levam à privação linguística de crianças surdas, impedindo-as de adquirirem uma língua naturalmente, em contato com sinalizantes, equivocam-se de tal forma que geram perdas inimagináveis, incalculáveis e, por vezes, irreversíveis à mente e à vida de suas vítimas.

A estrutura linguística da Língua de Sinais Brasileira tem tido analisada nos mais variados níveis (fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos ou discursivos). Consolida-se a descrição fonológica da língua de sinais a partir dos parâmetros, reiteradamente estratificados em Configurações de Mão, em Movimento e sua Direção, em Locação, em Orientação da Palma, em Expressões Não Manuais (corporais e faciais).

Ao lado das descrições linguísticas, surgem as análises dos classificadores como estruturas preponderantes na LSB. Paralelamente, a opacidade ganha destaque e é admitida, aceita e linguisticamente constituída e assimilada, pois, grande parte das vezes, a motivação icônica visual inicial para a constituição de uma unidade lexical sinalizada se perde.

Todos esses estudos aprofundaram seu escopo especialmente após a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, com foco em estudos das línguas de sinais, especialmente, da LSB, protagonizados em uma série de universidades brasileiras, seguindo o pioneirismo da Universidade Federal de Santa Catarina, o que ocorreu, mais precisamente, após a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002.

A língua de sinais constituída precisa ampliar seu campo de estudo, pois ainda possui áreas pouco exploradas, as quais demandam estudos contrastivos entre a Língua de Sinais Brasileira e o Português, para atender à demanda da Educação Bilíngue de Surdos. Há muitas pesquisas qualificadas, mas muito ainda se tem a pesquisar. Há vieses de estudos e perspectivas acadêmicas que carecem de pesquisas em

várias frentes ainda não exploradas e nem saturadas, apesar da expansão absoluta, visível e palpável do volume e abrangência da LSB em todo o território nacional.

Assim, a língua de sinais, como a “língua que alcança as mentes dos surdos em primeira mão”, recuperando as palavras de Long (1910, *apud* Sacks, 1989[2010], p. 76), favorece os surdos que tiveram a permissão para sinalizá-la e promove o acesso à faceta visual do Português, ao penetrar e ser absorvida pelos olhos.

O acesso à faceta visual do Português, mediado pela LSB, justifica a importância de se garantir às crianças surdas a aquisição da língua de sinais, especialmente nas escolas. Da mesma forma, o ensino do Português como segunda língua pelos surdos tem sido alvo de estudo, com a eminência de metodologias mais específicas, adequadas e eficazes ao ensino contrastivo do Português escrito e da LSB, assim como pelos estudos voltados à descrição e produção de gramática contrastiva das línguas citadas.

Para atender a essa demanda, os olhares dos pesquisadores ampliaram-se para os estudos dos processos de aquisição da linguagem e para a definição do ambiente linguístico favorável à aquisição plena das línguas envolvidas nesses processos. O avanço das pesquisas ratifica a importância da Educação Bilíngue de Surdos e se consolida fora do ambiente acadêmico, na legislação brasileira e, principalmente, em sala de aula.

Após anos de dedicação de professores e dos vários estudos baseados em vivências e evidências, registrados em pesquisas voltadas ao ensino de línguas e diante das iniciativas que despontam de um extremo a outro do país, é possível afirmar que mudanças vêm ocorrendo, a cada dia de forma mais ágil, rumo à consolidação dos princípios que regem o ensino de Português como segunda língua para surdos.

## 2. Contextualização legal: marcos temporais e conquistas

A Educação de Surdos no Brasil, ano a ano, avança, ao mesmo tempo em que é vítima de cortes, boicotes e ações ouvintistas que tentam retroagir, retroceder. Marcos temporais, acadêmicos e legais demonstram como décadas têm sido necessárias para que os avanços se efetivem na prática. Nos idos de 1980, com uma defasagem de aproximadamente vinte anos após Stokoe cientificar a língua de sinais americana e ratificar o status linguístico das línguas de sinais (1960 a 1980), a Língua de Sinais Brasileira começa, paulatinamente, a ser aceita na Educação de Surdos no Brasil. Mais de vinte anos se passaram, de 1980 a 2022, até que a Lei nº. 10.436 (Brasil, 2002), conhecida como Lei de Libras, permitisse a difusão da Língua de Sinais Brasileira, Brasil afora, com mais avanços após sua regulamentação pelo Decreto nº. 5.626 (Brasil, 2005). É o início de uma expansão linguística, fruto de uma legítima e constante luta da comunidade surda brasileira.

O Decreto nº. 5.626/2005 oficializa o Português como segunda língua para surdos. No seu escopo, a expressão “Língua Portuguesa como segunda língua” ocorre sete vezes, conforme pontuado nos artigos 11, 13, 14 e 15 reproduzidos, respectivamente, nos quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir:

### Quadro 1 – Art. 11 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que viabilize a Educação Bilíngue: Libras - **Língua Portuguesa como segunda língua**;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/**Língua Portuguesa, como segunda língua** para surdos; [...]

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

### Quadro 2 – Art. 13 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para pessoas surdas deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

### Quadro 3 – Art. 14 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até a Superior.

§ 1º Para garantir o Atendimento Educacional Especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

[...]

c) o ensino da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras e também da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

[...]

c) professor para o ensino de **Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas**; e

[...]

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

### Quadro 4 – Art. 15 do Decreto nº. 5.626/2005

Art. 15. Para complementar o currículo da Base Nacional Comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da **Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior.

Fonte: Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso).

Quase dez anos após o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, o Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, deflagrado em 2011, sob a liderança da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, acelerou esse processo.

De um modo mais célere, em mais dez anos, entre 2011 e 2021, o movimento surdo logrou a conquista de três dispositivos legais que efetivamente impactam as políticas públicas, educacionais e linguísticas, desencadeadas pela Lei de Libras. Esses dispositivos marcarão a história da Educação dos Surdos brasileiros.

O primeiro dispositivo refere-se à Lei nº. 13.005 (Brasil, 2014), na qual se insere o Plano Nacional de Educação, vigente entre 2014 e 2024. Nos termos da estratégia 4.7 desta lei, deve-se

[...] garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na **modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua**, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (grifo nosso).

O segundo dispositivo ocorre com a conquista da Lei nº. 13.146 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão, na qual o inciso IV do art. 27, do capítulo IV, do Direito à Educação, reforça a “oferta de Educação Bilíngue, em Libras como primeira língua e na **modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua**, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (grifo nosso).

E, mais recentemente, o terceiro dispositivo legal, a Lei nº. 14.191 (Brasil, 2021), institui a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996) que, no capítulo V-A, art. 60-A, esclarece que:

Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e **em português escrito, como segunda língua**, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (grifo nosso).

Em síntese, em 2021, a atualização da LDB (Brasil, 1996) pela Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) ratifica e consolida a legislação vigente, sustentada nas leis citadas, Leis nº. 10.436 (Brasil, 2002), nº. 13.005 (Brasil, 2014) e nº. 13.146 (Brasil, 2015).

A incorporação dessas “conquistas surdas” à LDB delimita, especifica e diferencia a Educação dos Surdos brasileiros, não mais apenas sob a perspectiva educacional, mas também sob a perspectiva linguística. Essa atualização da LDB afeta, diretamente e positivamente, as políticas educacionais que incorporam a dimensão linguística ao ensino. São conquistas que precisam ser mantidas nos Planos Nacionais de Educação subsequentes.

Em termos legais, então, a Educação Bilíngue de Surdos está sustentada na LDB, alterada pela Lei nº. 14.191/2021. O sistema educacional brasileiro precisa assegurar os direitos inalienáveis dos surdos, dentre os quais, o direito de adquirir uma língua e de receber uma educação com equidade e, acima de tudo, precisa assegurar o respeito à diversidade e o posicionamento dos estudantes que não optam ou não precisam dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, ao deslocar os estudantes surdos da modalidade da Educação Especial, à qual foram tradicionalmente submetidos, para adequadamente acomodá-los em uma modalidade autônoma e específica de ensino, que tem como alvo agregar à perspectiva educacional dos estudantes surdos as demandas linguísticas requeridas por esse público, torna-se atribuição do Estado implantar e

implementar a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos em todo o território nacional.

Reconhecida a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino, constituído o ambiente adequado para a aplicação legal, mormente conduzida em escolas bilíngues de surdos e secundariamente em classes bilíngues de surdos, em termos práticos, o passo seguinte é sistematizar o currículo que servirá de aporte para o planejamento do ensino.

Acerca do currículo da Educação Básica, os Art. 26 e Art. 27 da LDB sustentam a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, nos seguintes termos:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Com base no exposto, o Art. 26 da LDB (Brasil, 1996) permite a inclusão do currículo de Português como segunda língua para os estudantes surdos – PSLS, por meio de parte diversificada no currículo da Base Nacional Comum, em face das características culturais dos educandos e o Art. 15 do Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) garante que a Base Nacional Comum seja complementada por Português escrito,

ensinado como segunda língua: como atividade, desde a Educação Infantil ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e como disciplina, desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, o que justifica a importância da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”.

### **3. Contextualização teórica: concepções e construtos**

Pesquisadores dedicados ao ensino de línguas, entre tantos outros, Grosjean (2008); Marcuschi (2008); Schneuwly e Dolz (2004); Ellis (1994); Kramsch (1993); Habermas (1989). Geraldi (1987, 1993) e Krashen (1982), ao lado de pesquisadores dedicados ao ensino de Português como segunda língua para surdos, entre outros, Fernandes (2006); Pereira (2014); Faria-Nascimento (2005, 2006, 2012); Faria-Nascimento *et al.* (2021), registram estudos basilares às definições teórico-metodológicas e os princípios que regem o ensino de PSLS.

Assim, pesquisas de vários desses autores apontam elementos importantes oriundos de estudos que alicerçam e delimitam o escopo da proposta. Entre os estudos, encontram-se as concepções de linguagem segundo Geraldi (1987) e as atividades de linguagem segundo Geraldi (1993). As competências comunicativas, segundo o Conselho da Europa (2001). Os textos multimodais foram abordados à luz de Kress e Leeuwen (2006) e a diversidade de gêneros textuais toma lugar no ensino, tanto no que diz respeito à leitura, quanto no âmbito da escrita, sob o olhar de Marcuschi (2008).

No âmbito das teorias de aquisição da linguagem, Krashen (1982) trouxe contribuições relevantes. As sequências didáticas foram desenhadas sob o olhar de Schneuwly e Dolz (2004) e as diferentes aceções de currículo foram abordadas segundo Silva (2003).

#### **3.1 Concepções de linguagem**

A concepção de linguagem adotada na “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” não contempla a abordagem de apenas uma faceta da linguagem, ainda que o Português seja ensinado em sua forma escrita, que é a parte visual e acessível da língua para os estudantes surdos.

Segundo Geraldi (1987), a *linguagem como expressão do pensamento* está vinculada à visão da gramática tradicional e expressa uma concepção que nos leva a acreditar que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

A *linguagem como instrumento de comunicação* está vinculada ao estruturalismo. Expressa uma concepção de linguagem ligada à Teoria da Comunicação, a qual vê a língua como código, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (Geraldi, 1987).

A *linguagem como forma (ou processo) de interação* vincula-se à expressão de linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Pode-se dizer que a linguagem ocupa o lugar em que os falantes/sinalizantes se tornam sujeitos (Geraldi, 1987).

Cada uma das concepções de linguagem tem sua relevância, mas não podem ser consideradas isoladamente no ensino de PSLS. A linguagem precisa ser abordada em sua forma, conteúdo, usos e meios de interação, a fim de que o ensino seja efetivo.

### **3.2 Atividades de linguagem**

Geraldi (1993) relaciona as atividades de linguagem que o professor tem a seu dispor, entre as quais:

- a. *Atividades linguísticas*, “aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta” (Geraldi, 1993, p. 20);
- b. *Atividades epilinguísticas*, “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão

que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 1993, p. 23);

c. *Atividades metalingüísticas*, entendidas como “aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, constroem uma metalingüagem sistemática com a qual falam sobre a língua”; constroem conceitos, classificações etc. (Geraldi, 1993, p. 25).

Em algum momento do ensino, todas as atividades de linguagem devem ser evidenciadas. Contudo, no ensino de PLS, as atividades epilingüísticas precisam estar em destaque. É por meio do reconhecimento do uso da língua e de suas funções que, mais facilmente, os surdos aprendem, especialmente, porque o ensino focaliza a parte visual da língua, que é a sua forma escrita, em detrimento da parte oral do Português, que não é acessível aos surdos.

### 3.3 Competências comunicativas

O Conselho da Europa (2001) apresenta muitas competências comunicativas a serem desenvolvidas no ensino de uma segunda língua, em especial, no ensino de PLS. Entre elas, encontram-se a *competência lingüística ou gramatical*: lexical, gramatical, semântica e ortográfica; a *competência textual*: gêneros textuais; a *competência pragmática*: discursiva, funcional, metafórica, argumentativa; a *competência sociolingüística*: marcadores lingüísticos de relações sociais, interacionista e dialógica; a *competência estratégica*: capacidade mental para gerir e implementar as demais competências comunicativas; por fim, a *competência cultural*: intercultural, multicultural, sociocultural.

Essas competências não podem ser trabalhadas de forma estanque e isolada. Cada uma delas cumpre um papel e deve finalizar com a competência comunicativa, que compõe um conjunto de todas as demais competências, sendo ela desenvolvida em contexto de uso, com o fim comunicativo.

### 3.4 Teoria(s) de aquisição da linguagem

Cada um dos pesquisadores citados traz reflexões importantes ao ensino de Português para Surdos. Neste estudo, o holofote recai sobre a Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Krashen (1982, 1987, 1988). Trata-se de uma proposta que evidencia cinco princípios a serem considerados no ensino de uma língua:

- (i) a *aquisição* como processo inconsciente vs. *aprendizagem* como instrução formal;
- (ii) o *input linguístico* como oferta de um insumo linguístico no nível  $i+1$ , i.e., os textos apresentados precisam estar em um nível um pouco mais difícil do que o nível de conhecimento linguístico dos estudantes;
- (iii) a *ordem natural*, que orienta o que se aprende primeiro e o que se aprende depois; o que deve ser ensinado aos estudantes surdos e em que ordem? Essa reflexão desafia o professor, quando vai preparar suas aulas de Português. Qual o currículo adotar e em que ordem trabalhar?
- (iv) o *monitoramento* como atenção, autocontrole, autocorreção para seguir as regras gramaticais dessa língua que não é a sua língua primeira;
- (v) o *filtro afetivo*, que demonstra a relação afetiva do estudante com a língua e que tem como consequência sua motivação para o aprendizado. Quanto mais afeto se tem com a língua (filtro afetivo baixo), melhor e mais rápido se aprende, assim como o inverso, no caso de rejeição à língua (filtro afetivo alto) (Krashen, 1988, p. 14).

Essa teoria, ainda que tenha sido muito criticada, orienta, de forma pontual, aspectos relevantes ao ensino de uma segunda língua e alguns desses pontos podem nortear positivamente o ensino de Português como segunda língua para os estudantes surdos. A proposta do autor, ainda que não seja um modelo, norteia escolhas que podem pautar a construção do currículo para o ensino de Português para os estudantes surdos.

Língua de sinais se adquire, enquanto o Português se aprende de forma sistematizada. Por isso, o ensino de Português precisa ser

planejado, sob as bases de um currículo. A experiência mostra que não se ensina segunda língua para surdos a partir de sílabas; em contrapartida, as siglas são tópicos iniciais no ensino de Português escrito para estudantes surdos.

Por anos, submetidos a métodos inadequados de ensino de Português, o filtro afetivo dos estudantes surdos é, não raras vezes, bastante elevado. Esse é um conceito a ser revisto, uma construção a ser reerguida, de forma que os estudantes surdos reduzam o filtro com a adoção, pelos professores, de abordagens, métodos e técnicas de ensino adequados e com o reconhecimento da importância de terem acesso ao Português escrito, de forma a terem mais autonomia na leitura de um mundo constituído por letras em toda parte.

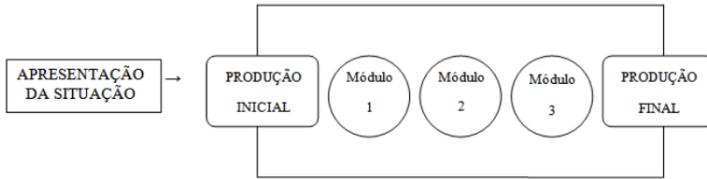
Por fim, destaca-se que, no aprendizado de PSLs, os estudantes tendem a embutir o léxico do Português à estrutura da Língua de Sinais Brasileira, produzindo uma estrutura de “interlíngua”, uma estrutura que mescla, em maior ou menor grau, o léxico da língua que está aprendendo (o Português) à estrutura da primeira língua adquirida (a Língua de Sinais Brasileira).

No ensino de PSLs, o professor deve levar o estudante a incorporar, além do léxico, a estrutura do Português, aproximando o texto, cada vez mais, da estrutura da língua alvo. O trabalho com sequências didáticas pode contribuir com esse processo.

### **3.5 Sequências didáticas**

As sequências didáticas são extremamente relevantes ao ensino de segunda língua para surdos. Toma-se como base a sequência didática inicialmente proposta por Dolz e Schneuwly (2004), organizada em etapas: (i) apresentação da situação, (ii) produção inicial, (iii) módulo I, (iv) módulo II, (v) módulo III, (vi) produção final, com as devidas adaptações, conforme a figura 1.

Figura 1 – Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98).

É importante adequar a sequência didática ao ensino de PSLs. Nesse cenário, além do que já foi pesquisado teoricamente, cabe estudar o que vem a ser o currículo, com suas nuances, pois o currículo representa um passo adiante após a consolidação dos princípios que regem o ensino, engajado em uma das facetas da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que é o ensino de Português para surdos.

### 3.6 Textos multimodais e gêneros textuais

Outro escopo teórico a ser destacado refere-se aos textos a serem oferecidos aos estudantes. Para maior acessibilidade aos estudantes, o ensino deve se dar a partir de textos autênticos, em gêneros textuais distintos e com textos multimodais visuais variados (Kress; Leeuwen, 2006). Nesse sentido, o trabalho com textos multimodais visuais e com gêneros textuais diversificados, no nível de compreensão dos estudantes, com temas de maior interesse, é, ao mesmo tempo, precípuo e profícuo.

Entre os gêneros textuais (Marcuschi, 2008; entre outros), destacam-se alguns dos que são trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: bilhete, carta, contos, lenda, fábula, e-mail, manchete, notícia, histórias em quadrinhos, biografia, autobiografia, bolete (de água, luz, telefone etc.), cartaz, lista de compra, propaganda,

poema, cardápio, manual de instrução, regra de trânsito, tirinha, piada etc.

No quadro1, é possível verificar a relação entre tipos textuais e gêneros textuais. Em cada gênero textual, predomina um ou outro tipo textual, de forma que os tipos textuais representam os modos como os textos são escritos, enquanto os gêneros textuais são modelos de textos, estruturas que se organizam de uma forma determinada para veicular uma mensagem ou informação.

Quadro 5 – Tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS		GÊNEROS TEXTUAIS
Narrativo		crônica, romance, conto, fábula etc.
Descritivo		diário, cardápio, anúncios etc.
Dissertativo	expositivo	notícia, artigo, reportagem etc.
	argumentativo	tese, abaixo assinado, artigo de opinião etc.
Explicativo	injuntivo	receita, bula, manual etc.
	prescritivo	edital, lei, decreto, regulamento, resolução etc.

Fonte: Adaptado da internet<sup>2</sup>.

No contexto de ensino de PLS, os textos escolhidos devem ser autênticos, considerando-se a realidade e o interesse dos estudantes, e multimodais, em diferentes gêneros textuais. Textos multimodais devem ser considerados tanto para a prática de linguagem- leitura visual, quanto para a prática de linguagem- expressão escrita, por meio de palavras, quadros, gráficos, infográficos, linha do tempo, narrativas, fluxogramas, organogramas, ilustrações, fotos, desenhos etc.

### 3.7 Princípios que regem o ensino de PLS

---

<sup>2</sup>Disponível em:

<https://pt-static.z-dn.net/files/d94/d7b96e8babb4f49160ddf676d8b38eeec.jpg>. Acesso em: 10 maio 2023.

Entre os princípios da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021), está o fato de a proposta curricular ser desenvolvida sob as perspectivas *bilíngue, visual, funcional, contextualizada, intercultural, dialógica, multissemiótica, contrastiva*, sob os seguintes parâmetros:

- a. ao ser *bilíngue*, envolve o ensino de Português escrito mediado pela Língua de Sinais Brasileira;
- b. ao ser *visual*, respeita a visualidade informativa dos surdos;
- c. ao ser *funcional*, o ensino da língua ocorre pelo seu uso, por meio de práticas de leitura e de escrita;
- d. ao ser *contextualizada*, parte da realidade do estudante e de textos vivenciados;
- e. ao ser *intercultural*, abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro;
- f. ao ser *dialógica*, abrange a interação dos estudantes, em Língua de Sinais Brasileira e em Português escrito;
- g. ao ser *multissemiótica*, dissemina diversas representações de imagens e estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e informações visuais; por fim,
- h. ao ser *contrastiva*, apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Língua de Sinais Brasileira e o Português (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 64).

### 3.8 Língua(s) de ensino

A Lei n.º. 10.436 (Brasil, 2002) reconheceu a Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Portanto, é preciso definir o papel da Língua de Sinais Brasileira no ensino de PSLs.

O ensino de PSLs deve ocorrer diretamente em Língua de Sinais Brasileira, sem mediação, pois essa língua é a língua por meio da qual o ensino se efetiva, é a língua de ensino de qualquer componente curricular ministrado a estudantes surdos.

Na Educação Bilíngue de Surdos, o ensino de Língua de Sinais Brasileira, o ensino de Português escrito com metodologia de ensino de segunda língua, o ensino das demais disciplinas e componentes curriculares, não se dá por via oralizada, não se aplica o bimodalismo, mas apenas a Língua de Sinais Brasileira.

A Língua de Sinais Brasileira, como língua de modalidade corpóreo visual, deve ser ofertada como língua de ensino, instrução, comunicação e interação, enquanto o Português escrito, como língua de modalidade oral-auditiva, deve ser ofertado como língua de instrução.

Diferentemente de alguns autores, Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 38) distinguem interação de comunicação e instrução de ensino e, por isso, definem *língua de instrução* como “a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais ou em Português escrito”; *língua de ensino* como “a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes”; *língua de comunicação* como “a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta; relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor”; por fim, *língua de interação* como “a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si”.

A Educação Bilíngue de Surdos enfatiza o ensino visual das línguas envolvidas e tem como características fundamentais: (i) o ensino EM língua de sinais mediado pela língua de sinais, como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e pelo Português escrito, mediado PELA língua de sinais, como língua de *instrução* presente nos materiais didáticos, textos impressos e suportes visuais; (ii) o ensino DE duas línguas: língua de sinais (Libras ou LSB) – representação articulada e escrita e Português – representação escrita.

No ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua, manifesta-se a aquisição natural. O professor ensina com metodologia de ensino de L1 e, em consequência, o aluno adquire a Língua de Sinais Brasileira.

No ensino de Português como segunda língua, manifesta-se o aprendizado da língua de forma sistematizada. O professor ensina com metodologia de ensino de L2 e, em consequência, o aluno(deve) aprende(r) o Português escrito.

O ensino de PSLS se divide entre as práticas de linguagem que envolvem dois eixos principais: a leitura (visual) e a escrita (pré-escrita, expressão escrita e reescrita). Esses eixos propiciam o desenvolvimento das habilidades específicas desenvolvidas no ensino de PSLS: ler e escrever, com efeito decorrente das especificidades da modalidade, que leva a uma terceira habilidade: traduzir.

E para garantir aos estudantes surdos a consciência do som das palavras, ao menos uma vez, como curiosidade, é viável mostrar o funcionamento do som, mas essa mostra é tátil, é para consciência, não é para reprodução do som. Reproduzir o som para os surdos não é papel da escola. A escola precisa ser visualmente acessível para os surdos e, para os surdocegos, será sempre tátil, conforme a necessidade de cada um.

### **3.9 Acepções de currículo**

Originalmente, o termo “currículo” é entendido como *folhas, corridas, cursos, desvios, jornada, trajetória, sequência*. Grosso modo, porém, o termo tem, pelo menos, três acepções. Na primeira acepção, o currículo é entendido como “documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar...” (Dicio, 2023).

Na segunda acepção, o currículo é entendido como “reunião das disciplinas de um curso: currículo de Letras” (Dicio, 2023). E, na terceira acepção, o currículo se apresenta como referenciais que partem

da Base Nacional Comum Curricular, com os conhecimentos essenciais que todos os alunos devem aprender em determinado componente curricular ou disciplina.

Diversas são as interpretações dadas ao currículo no âmbito do ensino. Uma revisão conceitual auxilia a delimitação do escopo do currículo abordado neste estudo, de forma a se entender: o que é, por que falar em currículo, qual a importância, para que serve o currículo, qual deve ser o currículo e como deve ser aplicado.

Em estudos mais recentes, de forma bem sucinta, abstraem-se três teorias básicas do currículo, assim compreendidas: (i) a *concepção tradicional de currículo* enfatiza conceitos relacionados a ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; (ii) a *concepção crítica do currículo* com destaque para conceitos como ideologia, identidade, poder, saber-poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência; (iii) a *concepção pós-crítica do currículo*, que dá voz à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2003).

Na *concepção tradicional do currículo* (antes de 1960), o currículo se restringe a uma lista de matérias ou de conteúdos a serem ensinados pelo professor e memorizados/repetidos pelos estudantes, de forma que o foco está na transmissão do pensamento e, nesse caso, o currículo é mecânico, enfatiza o que o estudante será capaz de fazer como consequência do que aprendeu. Em outras palavras, a partir da concepção de educação como moldagem, a escola forma para o mercado de trabalho e legitima o *modus operandi* e os preconceitos estabelecidos pela sociedade (Silva, 2003).

Nesse entorno, encontra-se Tayler (1949), para quem o currículo abrange objetivos e experiências de aprendizagem e avaliação e, portanto, precisa responder: Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? Como selecionar experiências de

aprendizagem úteis à realização dos objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz?

A Unesco (1998) avança em relação a essa concepção mais tradicional de currículo, entendendo-o como experiências, atividades, materiais, métodos de ensino, entre outros, empregados pelo professor para alcançar objetivos educacionais.

A *concepção crítica do currículo* (a partir de 1960) compreende o currículo atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes e, portanto, além de um conjunto ordenado de matérias, o currículo é o canal para conter uma estrutura libertadora e crítica, em favor das massas populares, com práticas curriculares vistas como espaço de defesa das lutas culturais e sociais (Silva, 2003).

Por fim, a *concepção pós-crítica do currículo* (a partir de 1970) parte dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Essa concepção ultrapassa o debate em torno das classes sociais; foca nos sujeitos e suas respectivas diferenças, constituídas a partir de suas especificidades étnicas, culturais, raciais, de gênero, de forma a combater a opressão a grupos sociais minorizados e lutar pela inclusão social. O currículo assume que não existe um conhecimento único e verdadeiro, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Este estudo aborda o currículo numa concepção pós-crítica. Além disso, ancora-se na Base Nacional Comum Curricular, sem perder de vista que se relaciona a trajetória e sequência.

### **3.10 O QECR (quadro europeu comum de referência) e o QREPS (quadro de referência para o ensino de Português para surdos)**

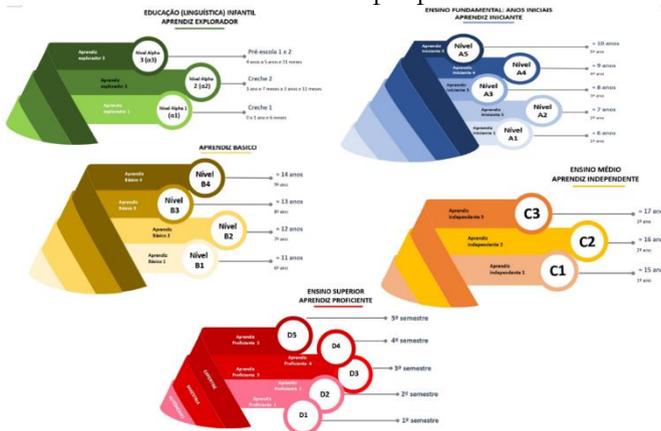
Após a delimitação teórica da proposta, uma das importantes decisões tomadas foi a criação do quadro que seria tomado como referência em todos os cadernos. Assim, surgiu o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos – QREPS.

Tomado como referência o Quadro Europeu Comum de Referência – **QECR**, a “Proposta Curricular para o Ensino de PLS na Educação Básica e no Ensino Superior” propôs o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos – **QREPS**, de forma a adequar ao sistema educacional brasileiro os níveis de proficiência dos aprendizes, marcados pelo *nível de entrada e pelo nível de saída*.

O Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos – QREPS apresenta, tanto nas práticas de linguagem – leitura visual, quanto nas práticas de linguagem – expressão escrita: (i) competências gerais, (ii) habilidades, (iii) objetos de conhecimento, (iv) gêneros textuais e (v) unidades temáticas.

Para o QREPS, a construção da proposta organizada organizou-se nos seguintes níveis: *aprendiz explorador*: níveis Alpha ( $\alpha$ ) 1, Alpha ( $\alpha$ ) 2 e Alpha ( $\alpha$ ) 3; *aprendiz iniciante*: níveis A1, A2, A3, A4 e A5; *aprendiz básico*: níveis B1, B2, B3 e B4; *aprendiz independente*: níveis C1, C2 e C3; *aprendiz proficiente*: níveis D1, D2, D3, D4, D5, conforme quadros a seguir:

Figura 2 – Estrutura do caderno da proposta referencial curricular



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

#### **4. Contextualização metodológica: delimitações e escolhas**

Sob as bases teóricas apresentadas, estruturou-se uma metodologia de trabalho que conduziu a equipe ao desafio de elaborar a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, cujo resultado é fruto de escolhas a partir das possibilidades e convergências teórico-metodológicas identificadas pelos pesquisadores envolvidos.

Constituídos os grupos de trabalho, antes de produzir o material, os pesquisadores reuniram textos, estudaram, delimitaram e delineararam o que seria feito, de forma que o resultado refletisse uma proposta harmônica e condizente com o público-alvo. Várias reflexões ocorreram, muitas reuniões virtuais semanais e debates durante a pandemia.

Era preciso construir uma proposta coesa, clara e alinhada em relação a vários questionamentos, propósitos, referenciais, terminologias, entre outros aspectos que refletiam o sistema educacional brasileiro e as necessidades dos estudantes, a partir da experiência dos profissionais e pesquisadores envolvidos e que levariam à concepção da proposta.

Sob a concepção de currículo adotada na conjuntura de convergência entre a Educação e a Linguística, essas duas áreas do conhecimento se interconectam e levam a Educação Bilíngue a estudantes surdos (sinalizantes). Resultado dessa ordem foi a urgente necessidade de sistematização do currículo de Português como segunda língua para surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a propiciar a implementação imediata desse currículo no planejamento das aulas de Português para surdos, considerando-se a necessidade de atualização das ações voltadas a políticas específicas de

Educação Bilíngue de Surdos, as quais vêm avançando, especialmente, após a sanção da legislação vigente.

#### **4.1 Constituição dos grupos de trabalho**

A demanda de um currículo de PSLS deu-se diante do fato de que não há registros de existência desse currículo até 2021, quinze anos após a sanção do Decreto 5.626/2005, que, legalmente, reconheceu o Português como segunda língua para os estudantes surdos.

Diante dessa necessidade premente, foi criado um grupo de whatsapp com conhecidos professores e pesquisadores de PSLS, de todo o Brasil. Vinte e seis dos membros desse grupo aceitaram o desafio de elaborarem a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”.

Os pesquisadores autores da proposta têm vínculos com uma das dezesseis instituições (federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal) nomeadas a seguir: UnB, SEDF, UFG, UFMS, UFAC, UFPA, UFAM, UFBA, UFU, UFMG, UFLA, INES, UNICAMP, PUC-SP, IFSC, UFSC.

Sob a coordenação geral da professora e pesquisadora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, foram constituídos cinco grupos. Cada grupo foi constituído com base nos interesses de cada pesquisador, considerando-se a necessidade de ter professores pesquisadores com expertise no ensino de PSLS, em todos os grupos. Respectivamente, coordenaram os grupos: Andréa Beatriz Messias Belem Moreira, o Grupo de Trabalho 1 (Educação Infantil); Maria Cristina da Cunha Pereira, o Grupo de Trabalho 2 (anos iniciais do Ensino Fundamental); Ivani Rodrigues Silva, o Grupo de Trabalho 3 (anos finais do Ensino Fundamental); Elidéa Lúcia Almeida

Bernardino, o Grupo de Trabalho 4 (Ensino Médio); por fim, Osilene Cruz, o Grupo de Trabalho 5 (Ensino Superior)<sup>3</sup>.

A “proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021) foi publicada pelo MEC e disponibilizada para download gratuito, respeitando-se a autoria de cada pesquisador colaborador. A proposta foi organizada em seis cadernos, a saber, o Caderno Introdutório<sup>4</sup>, que apresenta os princípios e diretrizes norteadores da proposta de ensino de PSLs; o Caderno I<sup>5</sup>, que traz a proposta da Educação Infantil; o Caderno II<sup>6</sup>, que contempla a proposta dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Caderno III<sup>7</sup>, que contempla a proposta curricular dos anos finais do

---

<sup>3</sup>Segue relação nominal dos vinte e seis professores e pesquisadores envolvidos na elaboração da proposta: (i) **Grupo de Trabalho 1** – Educação Infantil: MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belem; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz; MALAQUIAS, Ivone Ramos Martins; COSTA-SILVA, Ingrid da e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (ii) **Grupo de Trabalho 2** – Educação Básica – anos iniciais: PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VILHALVA, Shirley; LIMA, Patrícia Elisângela Cristiane; ARAÚJO, Nina Rosa Silva de; LIMA, Marisa Dias e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (iii) **Grupo de Trabalho 3** – Educação Básica: anos finais: SILVA, Ivani Rodrigues; COSTA, Josiane Marques da (UFMG); BASTOS, Elizandra de Lima Silva; BIANCHI, Cristina Aparecida e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (iv) **Grupo de Trabalho 4** – Ensino Médio: BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida (UFMG); CANTARELLA, Roberta (UnB); CRUZ, Eder Barbosa (UFPA); NEVES, Bruna Crescêncio (IFSC); SOUSA, Aline Nunes de (UFSC) e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; (v) **Grupo de Trabalho 5** – Ensino Superior: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da, LIMA, Layane Rodrigues de; OLIVEIRA, José Carlos de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; SOUSA, Alexandre Melo de; NASCIMENTO, Cristiane Batista do; REIS, Tatiane Folchini dos e FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de.

<sup>4</sup> Caderno Introdutório – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf)

<sup>5</sup> Caderno I – Educação Infantil – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/0CADERNOIIEducaoInfantilISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIEducaoInfantilISBN2906.pdf)

<sup>6</sup> Caderno II – Anos Iniciais – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf)

<sup>7</sup> Caderno III – Anos Finais – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAISBN2906.pdf)

Ensino Fundamental; o Caderno IV<sup>8</sup>, que contempla o Ensino Médio; por fim, o Caderno V<sup>9</sup>, que apresenta uma proposta curricular para o Ensino Superior.

Concluídos os trabalhos, a “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” foi entregue à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – Dipebs, que a encaminhou a uma comissão avaliadora constituída por lideranças surdas vinculadas a instituições nacionais reconhecidas pelo apoio à Educação de Surdos, sendo que, dentre esses profissionais, estavam os professores Adriano de Oliveira GIANOTTO, Neivaldo Augusto ZOVICO, Patrícia Luiza Ferreira Rezende CURIONE e Karin Lilian STROBEL. A proposta também foi analisada pela então Secretaria de Alfabetização – SEALF, pela Secretaria de Educação Básica – Seb e pela Secretaria de Educação Superior – SESU.

A dedicatória da obra, inserida no primeiro volume, enfatiza a importância da proposta para os estudantes e professores:

A todos os surdos que um dia repetiram: “Libras eu sei, mas o Português é difícil...” (Silva, 2005). Falas como essa nos ajud(ar)am a pensar como deve ser um currículo específico para o ensino de “Português como segunda língua para surdos”. Assim, elaboramos esta proposta curricular com muito carinho para alcançar os surdos brasileiros em fase escolar. Que esta obra mova cada professor a um novo pensar, a um novo planejar e a um novo agir, enfim, a boas práticas de ensino (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 32).

A expectativa é de que a proposta curricular seja acolhida pelos professores de PLSL como recurso de apoio ao planejamento e possa

---

<sup>8</sup> Caderno IV – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf)

<sup>9</sup> Caderno V – Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOVEnsinoSuperiorISBN2906.pdf)

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes surdos.

#### **4.2 A estruturação da proposta curricular**

A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” ancora-se nas bases teórico-metodológicas definidas, que orientaram as respostas a questionamentos como os seguintes: Para que ensinar PSLS? Para quem deve ser ofertado o ensino de PSLS? Por que é preciso ter um currículo de PSLS? Qual a concepção de currículo adotada no ensino de PSLS? O que deve ser ensinado com o currículo de PSLS? Que conteúdos devem ser ensinados? Como deve ser o ensino de PSLS?

Nas decisões tomadas, no planejamento a ser realizado, foi preciso levar em consideração o jeito como o professor deve ensinar, o jeito como o aluno se apropria da língua em processo de aprendizado, em outras palavras, o jeito como o aluno se apropria da leitura e da escrita do Português. Cada estudante possui um jeito próprio de aprender uma segunda língua / língua adicional. Adquirida a língua de sinais, os surdos estão aptos ao aprendizado do Português. A estrutura da primeira língua adquirida pelo estudante serve de base para o aprendizado da estrutura da segunda língua e das demais que poderá vir a aprender.

As respostas aos questionamentos apresentados encontram-se imbricadas na proposta disposta nos cadernos de I a V e, de forma mais explícita e específica, nos apontamentos do caderno introdutório.

#### **4.3 Beneficiários do currículo de PSLS**

Entre os beneficiários da “Proposta Curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua na Educação Básica e no Ensino Superior” encontram-se os estudantes que se enquadram no

perfil da diversidade surda com suas interseccionalidades, a saber: estudantes surdos, surdos com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades / superdotação, surdocegos, surdos com deficiências associadas, surdos negros, indígenas etc., matriculados na Educação Básica ou no Ensino Superior, em contextos que favoreçam a emergência da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos Bilíngues.

Em síntese, a proposta curricular se aplica aos estudantes surdos matriculados em escolas bilíngues de surdos; classes bilíngues de surdos e no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, assim como em polos de Educação Bilíngue de estudantes surdos, em escolas comuns.

#### **4.4 Responsabilidades e compromissos do professor**

Ao professor, cabe também a responsabilidade de ter uma proposta curricular para conduzir o ensino de PLS e o compromisso de planejar suas aulas com a dedicação necessária à melhoria da qualidade de ensino aos estudantes surdos. A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é um caminho, uma sugestão que pode ser adotada como está; modificada; ajustada a cada realidade; aperfeiçoada... é uma referência que atende às práticas essenciais ao ensino de PLS, tanto na *prática de linguagem* que visa à leitura visual, quanto na *prática de linguagem* que visa à escrita. É papel do professor:

- a. desenvolver um jeito de ensinar PLS, respeitando as características e especificidades linguísticas dos estudantes, pois, enquanto o estudante não surdo chega à escola sabendo Português, o estudante surdo, na maioria das vezes, chega à escola sem conhecer o Português; muitas vezes, sem conhecer a Língua de Sinais Brasileira;

- b. entender que a língua do estudante é visual, que precisa ensinar o Português EM língua de sinais, o que não corresponde a ensinar o Português por meio de bimodalismo;
- c. ter consciência do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos e deve, portanto, preparar-se, desenvolvendo um planejamento adequado às suas aulas;
- d. empregar metodologias de ensino de L2, adequadas, que envolvam currículo específico e material didático específico.

Para ilustrar os passos a serem seguidos num planejamento, apresenta-se um fragmento da proposta curricular do 6º ano:

- a) Em **práticas de linguagem - leitura visual**: extrai-se, em *competências gerais*, “compreender textos multissemióticos, a fim de relacionar à sua vivência, como também se apropriar das características textuais e sua finalidade”; em *habilidades*, “indicar o uso dos verbos nos tempos presente e passado no gênero biografia”; em *objetos de conhecimento*, “uso do tempo verbal na biografia”; em *gêneros textuais*, “biografia”; em *unidades temáticas*, “conhecendo as características de textos de diferentes gêneros textuais” (Silva, 2021, p. 26).
- b) Em **práticas de linguagem - expressão escrita**: extrai-se em *competências gerais* “desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação”; em *habilidades*, “escrever uma biografia, registrando os verbos no tempo passado”; em *objetos de conhecimento*, “uso de verbos no passado”; em *gêneros textuais*, “biografia”; por fim, em *unidades temáticas*, a produção de sentido na escrita (Silva, 2021, p. 28).

Considerando-se o *direito de aprender* dos estudantes, a adoção da “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” exige uma atitude urgente e conta com a perspicácia e criatividade do professor.

Para garantir esse direito aos estudantes surdos, os professores de PSLS estão convidados a se prepararem para o ensino: buscando ser cada dia mais fluentes em Língua de Sinais Brasileira, planejando suas

aulas em formato de seqüências didáticas, com base na “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua na Educação Básica e no Ensino Superior”, selecionando para o ensino textos visuais, multimodais, autênticos, de diferentes gêneros textuais, a serem trabalhados em sala de aula numa perspectiva interacionista.

## **5. Considerações finais: perspectivas e desafios**

As reflexões que se apresentam neste estudo voltam-se ao ensino de PLS, sob perspectivas e desafios que se espalham e devem espelhar todo o processo educacional dos estudantes surdos. A incorporação da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB reacende a vigilância pela garantia do ensino de todos os componentes curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior, em Língua de Sinais Brasileira, com ênfase ao ensino do Português escrito para os surdos, também ensinado pela língua de sinais.

A Educação Bilíngue de Surdos reivindica um ambiente linguístico propício desde a educação linguística infantil, passando pelas adequações curriculares, com foco no conteúdo e na forma, com vistas ao desenvolvimento da consciência morfológica e da consciência sonora de uma língua oral, no caso, o Português (Costa-Silva, 2022).

Entre os desafios da proposta curricular, está o de alcançar o público que se utilizará dela (professores) para impactar sobre o público que se beneficiará do planejamento dos professores a partir dela (os estudantes surdos e outros).

Para que os estudantes surdos aprendam adequadamente o Português, é necessário que desenvolvam habilidades de leitura e escrita, permeadas de atividades que envolvem a tradução, posto ser esse processo fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Os professores dos estudantes surdos devem investir no planejamento para que ações mais efetivas e eficazes intervenham satisfatoriamente para o êxito da proposta.

Em síntese, o ensino de PLS é específico e implica uma pedagogia visual, que deve contemplar um currículo visual (e adequado), uma metodologia visual (e adequada), um ensino visual (e adequado), uma língua visual (e adequada), além de métodos, técnicas, estratégias e atividades de ensino visuais (e adequadas), avaliação visual (e adequada). Por fim, materiais didáticos instrucionais visuais e lúdicos, incluídos os glossários, dicionários, livros didáticos entre outros.

Trilhado esse caminho, um trabalho paulatino que já vem conquistando os patamares necessários para a efetivação de políticas públicas, em especial, das políticas educacionais e linguísticas voltadas aos estudantes surdos brasileiros, surdocegos, entre outros, nos moldes pretendidos e demandados pela comunidade surda e, não mais, nos moldes que a “sociedade majoritariamente ouvinte” considera como sendo os melhores.

Mais estudos e novas análises podem agregar valores à proposta. Entretanto, não é possível esperar mais. O ensino da língua de sinais e do Português, na Educação Básica, precisa adequar-se às necessidades dos estudantes. Mudanças precisam acontecer. O que tem sido estudado precisa ser difundido e expandido; o que se tem sistematizado até o momento precisa ser inserido nas pautas políticas educacionais e linguísticas, mais especificamente, nos currículos da Educação Básica.

Na conjuntura de conquistas ainda há muito a se construir, pois, apesar dos avanços, há caminhos a percorrer e árduas tarefas a serem executadas. No que tange às abordagens, métodos e técnicas de ensino do Português como segunda língua, é possível visualizar uma colcha de retalhos bastante “mesclada”, “colorida” e diversificada de ações constituídas pelas experiências dos professores, que, por anos, buscam alternativas que levem a um processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo.

Esse processo tem sido construído a partir de experiências e evidências registradas em pesquisas realizadas pelos próprios

professores e por outros que aderem à proposta e ao tema; por formações iniciais e continuadas oferecidas a graduandos e, em especial, a professores de Português para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades / superdotação ou com deficiências associadas.

A “Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” é promissora, não é fechada, porque se o fosse, não seria proposta. É, portanto, uma primeira iniciativa formal e, como os próprios autores se referem a ela, está aberta, ainda em construção, considerando-se que as modificações que se fizerem necessárias refletem a dinâmica do tempo, do conhecimento, das línguas, das realidades, assim como da experiência dos professores que a abraçarem no seu dia a dia. Que os estudantes surdos sejam beneficiados com essa e outras propostas!

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 3 set. 2023.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 2 fev. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COSTA-SILVA, I. **Português como Segunda Língua para Surdos e os processos derivacionais do Português do Brasil:** desenvolvendo a consciência morfológica. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DICIO (Dicionário Online de Português). Porto: 7 Graus, 2023.  
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/currículo/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 16-35.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Wellington Square: Oxford University Press, 1994.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. *In*: MULLER, R. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. En busca de una pedagogía sorda: una experiencia en el contexto de formación de profesores Sordos. *In*: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILÍNGUE PARA SORDOS, 8., 2005, Cuba. **Anais [...]**. Cuba: [s. n.], 2005. p. 62-87.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES - 155 ANOS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM DEBATE, 17., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: MEC: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012. p. 36-51.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; MOREIRA, A. B. M. B.; PEREIRA, M. C. C.; SILVA, I. R.; BERNARDINO, E. L. A.; CRUZ, O. M. S. S. **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, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS: SEMESP: MEC, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf). Acesso em: 2 fev. 2023.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED: SUEDE: DEE, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** New Jersey: Prentice Hall International, 1987.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/'index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/'index.html). Acesso em: 19 fev. 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** New York: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy>. Acesso em: 3 set. 2023.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Schwarcz, 1989; São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, C. Tempo e espaço: pontos de contato em gêneros discursivos na Pedagogia da Alternância. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 1-34, 2021.

TAYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1949.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Representação da Unesco no Brasil. Brasília, DF: Unesco, 1998. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em:  
17 ago. 2022.