



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

JOÃO MARTINS DE MORAIS NETO

**REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO DE
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO
ENSINO MÉDIO DO TOCANTINS**

Porto Nacional/TO
2023

JOÃO MARTINS DE MORAIS NETO

**Reflexões para uma Proposta de Currículo de Português como
Segunda Língua para Surdos no Ensino Médio do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig

Porto Nacional/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- MS27r Morais Neto, João Martins de .
 Reflexões para uma Proposta de Currículo de Português como Segunda Língua para Surdos no Ensino Médio no Tocantins. / João Martins de Morais Neto. – Porto Nacional, TO, 2023.
 67 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2023.
 Orientador: Carlos Roberto Ludwig
1. Currículo de Português para Surdos no Ensino Médio. 2. Português como Segunda Língua. 3. Ensino e Aprendizagem de português escrito. 4. Libras. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOÃO MARTINS DE MORAIS NETO

**Reflexões para uma Proposta de Currículo de Português como
Segunda Língua para Surdos no Ensino Médio do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 28 /02 /2023

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT-PPG-Letras – Orientador

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, UFAC – Avaliador Externo

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro, UFT-PPG-Letras – Avaliador Interno

Prof. Dr. Felipe de Almeida Coura, UFT-PPG-Letras - Avaliador Interno

Porto Nacional, TO, 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente sempre a Deus que esteve sempre comigo em toda minha jornada. Também agradeço aos meus pais Dr Fernando José Duarte Rangel e Dra Isis Sales de Moraes Rangel e toda minha família, principalmente minha irmã Isabel Rangel que sempre me incentivaram a vencer as barreiras da vida. Em especial, a minha filha, Tânia Rangel, razão de minha existência e nos momentos difíceis que estudava para o mestrado devido à longa viagem entre Tocantins e Ceará, o que me preocupava com meu filho e minha esposa. Agradeço também à minha família por me apoiar em cuidar meu filho João Samuel de Oliveira Moraes de 3 anos de idade. Agradeço a minha esposa Vanessa de Oliveira Carvalho Moraes que sempre me ajudou dando opinião para fazer mestrado para poder discutir bem. Também agradeço meu orientador Dr Carlos Ludwig e os alunos relação na sala no UFT – Universidade. Agradeço a banca de qualificação e defesa pelas considerações.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado propõe a criação de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para surdos no ensino médio. Essa pesquisa se justifica como uma forma de discutir o ensino de português por alunos surdos, e de ser fonte de informações para mudanças positivas na construção de uma educação bilíngue que ainda está em processo, que não é produto acabado. Esse trabalho, usando a abordagem qualitativa, objetiva realizar uma proposta curricular de ensino de português na modalidade escrita para surdos, analisando os desafios na aquisição da modalidade de escrita em língua portuguesa. Para desenvolver essa pesquisa, escolhemos o seguinte objetivo geral: Desenvolver uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para a educação de surdos no ensino médio do Tocantins. Para concretizar esse objetivo geral, foram escolhidos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os documentos oficiais sobre o ensino médio no Estado do Tocantins e da esfera federal; b) Refletir sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo; c) Adequar as competências e habilidades com base no DCT para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Para concretizar essa pesquisa, foi adotada uma pesquisa bibliográfica e documental. Além das pesquisas bibliográficas para embasar solidamente as discussões teóricas, foram analisados documentos oficiais que podem dar suporte a essa proposta curricular de português como segunda língua para surdos, com base em competências e habilidades. A pesquisa apresenta uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no ensino médio, bem como faz algumas sugestões de sua aplicabilidade no ensino de português como segunda língua para surdos.

Palavras-chaves: Currículo de Português para Surdos no Ensino Médio; Português como Segunda Língua; Ensino e Aprendizagem de português escrito.

ABSTRACT

This master's dissertation proposes the creation of curricular guidelines for teaching Portuguese as a second language for the deaf in high school. This research is justified as a way of discussing the teaching of Portuguese for deaf students, and as a source of information for positive changes in the construction of a bilingual education that is still in process, which is not a finished product. This work, using a qualitative approach, aims to carry out a curricular proposal for teaching Portuguese in the written modality for the deaf, analyzing the challenges in acquiring the modality of writing in Portuguese. To develop this research, we chose the following general objective: To develop a proposal of curricular guidelines for teaching Portuguese as a second language for the education of deaf people in high school in Tocantins. To achieve this general objective, the following specific objectives were chosen: a) To analyze the official documents on secondary education in the State of Tocantins and at the federal level; b) Reflect on the teaching of Portuguese as a second language for deaf students; c) Adapt the competences and abilities based on DCT for teaching written Portuguese as second language for the Deaf. To carry out this research, a bibliographical and documental research was adopted. In addition to bibliographical research to solidly support theoretical discussions, official documents were analyzed that can support this curricular proposal of Portuguese as a second language for the deaf, based on skills and abilities. The research presents a curricular proposal for teaching Portuguese as a second language for the deaf in high school, as well as making some suggestions for its applicability in teaching Portuguese as a second language for the deaf.

Key-words: Portuguese Curriculum for the Deaf in High School; Portuguese as a Second Language; Teaching and Learning of Written Portuguese.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB
UFT

Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	ENSINO DE PORTUGUÊS L2 PARA SURDO.....	13
2.1	Considerações sobre o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para o surdo.....	15
2.2	Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.....	16
2.3	A questão do ensino de português numa escola bilíngue e bicultural.....	20
2.4	Escolas Polos de Educação Bilíngue no Tocantins.....	
3	LEGISLAÇÃO E QUESTÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	25
3.1	Legislação e o ensino de português escrito para surdos.....	25
3.2	A noção de competência como princípio de organização curricular.....	29
4	METODOLOGIA	
5	PROPOSTA DE CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO ENSINO MÉDIO.....	34
5.1	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua Para Surdos no Ensino Médio.....	34
5.2	Competências e Habilidades da área de Linguagens e Suas Tecnologias	
5.3	Competências, Habilidades Específicas e Eixos de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos	
5.3.1	Campos de Atuação Social, Competências e Habilidades em Língua Portuguesa	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado propõe a criação de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para surdos no ensino médio. O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas de ofertarem o ensino na língua materna dos surdos – Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, abriu caminho para o desenvolvimento de uma educação dita bilíngue.

No entanto, tem sido objeto de preocupação dos educadores surdos a forma como essa educação tem se instaurado nas escolas, uma vez que frequentemente poucos profissionais são fluentes em Libras e isso dificulta a segunda etapa do processo bilíngue que envolve o ensino do Português escrito. O ensino de português para surdos deve ser ministrado em Libras por profissionais fluentes na língua e cientes das especificidades linguísticas e culturais do aluno surdo.

Como educador surdo, me sinto impelido a pesquisar acerca do tema, focando no acesso ao Português que os educandos surdos têm recebido, uma vez que esse diagnóstico também nos indica a situação da Língua de Sinais nas escolas.

O estabelecimento de uma política educacional bilíngue para surdos foi uma vitória para a comunidade surda e para muitos educadores engajados à comunidade e preocupados com o insucesso da abordagem tradicional oralista em permitir aos surdos progredir em conhecimento e em direitos.

Porém, a conquista de uma educação bilíngue é efetivada diariamente e exige inspeção, uma vez que as ideias escritas na Lei muitas vezes não se consumam no dia a dia escolar. A manutenção da educação bilíngue é favorecida por pesquisas focadas nos educandos e nas técnicas de ensino empregadas e que objetivam registrar os sucessos e insucessos visando melhorar as políticas para torná-las realmente efetivas.

Essas pesquisas são de suma importância para pensarmos o ensino de português como segunda língua na educação bilíngue. São relevantes porque a situação dos alunos surdos em relação ao aprendizado do português é, de forma geral, perpassada por desafios diversos. A respeito dos diversos entraves observados na situação atual, Fernandes e Moreira (2009, p.59) discorrem:

Essas barreiras linguísticas e comunicativas (...) ficam aprofundadas quando se inicia a escolarização formal, pela ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos. Geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa. Por decorrência, não está garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar – o português.

Dessa forma, repensar as estratégias e trazer novas ideias é vital para a mudança desse panorama. Ainda são relativamente poucas as pesquisas acerca do tema e esse é um dos fatores que endossam a importância de sondar como a educação de surdos está acontecendo. Assim essa pesquisa se justifica como uma forma de discutir o aprendizado do português por alunos surdos, e de ser fonte de informações para mudanças positivas na construção de uma educação bilíngue que ainda está em processo, que não é produto acabado.

Esse trabalho, usando a abordagem qualitativa, objetiva realizar uma proposta curricular de ensino de português na modalidade escrita para surdos, analisando os desafios na aquisição da modalidade de escrita em língua portuguesa. Obviamente, será levado em consideração as especificidades oriundas de os surdos possuírem uma língua de modalidade distinta ao português, seus aspectos culturais e sociais, bem como será verificado o status do ensino bilíngue implicados nessa proposta.

Para desenvolver essa pesquisa, escolhemos o seguinte *objetivo geral*: Desenvolver uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para a educação de surdos no ensino médio. Para concretizar esse objetivo geral, foram escolhidos os seguintes *objetivos específicos*: a) Analisar os documentos oficiais sobre o ensino médio no Estado do Tocantins e da esfera federal; b) Refletir sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo; c) Adequar as competências e habilidades com base no DCT para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Para concretizar essa pesquisa, foi adotada uma pesquisa bibliográfica e documental. Além das pesquisas bibliográficas para embasar solidamente as discussões teóricas, foram analisados documentos oficiais que podem dar suporte a essa proposta curricular de português como segunda língua para surdos, com base em competências e habilidades. Além disso, adotamos a perspectiva de gêneros do discurso para o ensino de leitura e escrita.

Essa dissertação está dividida nos seguintes capítulos. A introdução apresenta um panorama geral da proposta, com objetivos, justificativa, metodologia e algumas reflexões iniciais sobre o ensino de português para surdos.

O capítulo 1 faz a apresentação da discussão teórica sobre o ensino de português para surdos. O capítulo 2 discute algumas questões relacionadas à organização curricular e os documentos oficiais e curriculares para embasar a proposta de ensino de português para surdos no Tocantins. O capítulo 3 apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O capítulo 4 apresenta a proposta curricular, bem como faz algumas sugestões de sua aplicabilidade no ensino de português como segunda língua para surdos.

2 ENSINO DE PORTUGUÊS L2 PARA SURDO

O ensino bilíngue surgiu como uma resposta a uma necessidade e um direito da comunidade surda de ter a escolarização a partir da diferença surda. Contempla o entendimento de que existem minorias linguísticas, como a comunidade surda, que vivem em um contexto em que existe uma variedade linguística majoritária (no caso, o português) que é oficial, fortemente padronizada, adotada na educação formal, em oposição a uma variedade minoritária que não goza de prestígio social e é utilizada em situações cotidianas ditas anormais (CALVET, 2002). A respeito da forma intrínseca com que a comunidade surda experimenta o bilinguismo, Fernandes e Moreira (2014, p.58) detalham:

o bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilíngue. Por sua manifestação se dar por signos visuais (e não orais auditivos, como na grande maioria das línguas naturais), implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual (com produções na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva...) com impactos que assemelham os surdos a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo). A despeito dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, à escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos.

Em recente documento elaborado por um grupo de trabalho instituído pelo MEC (BRASIL, 2014), formado por profissionais e pesquisadores da área, que define subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, apresenta-se a seguinte definição:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. Isso significa que a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país

para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros.

Porém mais do que a criação de políticas linguísticas educacionais que prevejam o ensino em Libras como primeira língua e o ensino do Português como segunda língua, é necessário materializar as condições necessárias para efetivar tal política a nível social – para que os surdos possam ser narrados não como deficientes de língua, mas como cidadãos bilíngues desde o momento em que crescem até o momento em que ingressam no ambiente acadêmico e/ou laboral. Para que isso aconteça, é necessário focar no ser humano antes da língua, visando suas necessidades, e como aprimorar a aplicação das políticas, dando a manutenção necessária para implementações positivas no ensino. Segundo Alvez, Ferreira e Damázio (2010),

torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

Pontuando a necessidade da implementação de uma política linguística bilíngue focada no surdo como um ser social, e na necessidade de constante inspeção de como está sua efetividade, é vital tecer algumas considerações a respeito de como o português escrito deve ser trabalhado no ensino bilíngue e que influência a Libras deve ter nesse contexto.

2.1 Considerações sobre o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para o surdo

O ensino da língua portuguesa escrita tem sido já há muito tempo objeto de preocupação de educadores surdos. Por quase cem anos os surdos, o ensino e aprendizagem de surdos foi calcado na abordagem oral, onde a língua de sinais era proibida ou desprestigiada e as interações eram forçadas por meio da língua oral. Pereira (2014, p. 146) elucida como se dava o ensino na época:

No ensino da Língua Portuguesa predominava, nessa época, a concepção de língua como código, ou seja, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem. Considerando que, diferentemente dos ouvintes, os alunos surdos chegam à escola com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, cabia ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua. A língua de sinais era proibida e os alunos tinham que recorrer à leitura orofacial e aos restos auditivos. Embora alguns conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela. As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. Essas dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa.

Infelizmente o método oralista culminava no fracasso do aprendizado e agravava a exclusão dos surdos dentro da escola como também fora dela, socialmente. Sobre as bases do método de ensino oralista, Pereira (2014, p.147) continua:

Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos. A ênfase nas palavras resultou na tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto. O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura. Embora conseguisse decodificar as palavras, a maioria dos alunos surdos não entendia o que lia.

Costa (1998) constatou em sua pesquisa que no português escrito dos surdos apareciam constantemente as seguintes marcas: i) priorização do tema no início da frase; ii) problemas na organização sintática; iii) omissão ou substituição dos elementos gramaticais; iv) equívocos na conjugação de verbos; v) restrita designação de gênero, número e pessoa. Segundo Fernandes (1990), Góes (2002), Midena (2004) e Silva (1999), o principal desafio do surdo em relação à escrita está relacionada à falta de domínio lexical, levando a apresentar alterações sintáticas, morfológicas e semânticas, prejudicando a estrutura textual, ficando o texto sem coesão e coerência. Fernandes (1990), em uma pesquisa realizada com surdos, pôde observar, além de questões relacionadas ao léxico, a falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo; uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos; uso inadequado das preposições; omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação; troca do verbo *ser* por *estar*; uso indevido dos verbos *estar* e *ter*; colocação inadequada do advérbio na frase; falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação. (FERNANDES, 2008)

Como fica claro, o método focado no ensino estruturado de um idioma ao qual os surdos não tinham acesso por ser na modalidade oral, concentrado apenas em repassar palavras, verbos e frases simplificadas em detrimento de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções – agravam o fracasso dos alunos surdos (MARCHESE, 1991; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). A língua portuguesa estava sendo aprendida mecanicamente de fora para dentro, sem que os surdos conseguissem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento. (PEREIRA, 2014)

2.2 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos

Sempre que se estuda sobre a história da Educação de surdos, percebe-se relatos das barreiras comunicativas e dos desafios de aprendizagem dessa língua na educação de surdos. Trata-se de um dos maiores ou o principal problema enfrentado pelas pessoas surdas na vida escolar. O caso específico do Brasil, com a publicação da Lei de Libras (2002), a Libras passa a ter status e reconhecimento linguístico; preconiza-se, por conseguinte, o direito de o surdo ter acesso a uma língua que seria sua língua natural como primeira língua, que deve ser também o ponto de partida para qualquer outra aprendizagem.

Faz-se necessário refletir sobre como a educação deve compreender o significado da escrita da pessoa surda, levando em consideração a realidade de que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, que pode influenciar na escrita da língua portuguesa, sua segunda língua. Os maiores desafios surgem justamente no momento da escrita e/ou produção textual da pessoa surda, que invariavelmente trará elementos e estruturas da língua de sinais para a escrita de língua portuguesa. Nesse caso, a Libras deve ser utilizada como língua para o ensino de português como segunda língua.

O processo de escrita do surdo pode acontecer desde a infância quando submetido nessa fase à aprendizagem de sua língua materna. Há uma ligeira observação de que durante a infância, a criança surda percebe, assim como a criança surda, os primeiros sinais visuais dos pais e de pessoas que convivem em seu meio.

O ensino da aprendizagem de uma segunda língua para Surdos é necessário que o professor tenha formação específica para essa prática de Libras e os processos discursivos de ambas as línguas, conforme recomendado pelo Decreto 5.626/2005. Os surdos se vêm na condição de usuários de Língua Portuguesa como uma segunda língua, aqui nós estudamos que faz aquisição língua portuguesa, na forma escrita.

O conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais pé a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. É analisado nas produções escritas de alunos surdos, do ensino médio, de escola bilíngue, que tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Nas produções observa-se que os alunos apresentam vários indícios de que estão aprendendo a produzir textos em Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014).

Devemos ter ciência que o surdo possui especificidades linguísticas e culturais e, por isso, apresenta uma relação de segunda língua com o Português. A produção textual dos indivíduos surdos deve ser refletida, a partir da ideia de que os indivíduos são bilíngues, uma vez que, usuários de dois sistemas linguísticos próprios, distintos, que, de modo predominante, o escrito recebe a influência do sistema linguístico visual motor de transmissão de ideias e fatos, garantindo desse modo a democratização e a acessibilidade da educação em sua plenitude às pessoas surdas.

Considerando que os surdos têm acesso ao mundo, a autora sugere que alunos surdos leiam bastante, que desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa.

Nesta proposta, é importante o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, sendo que o professor precisa ter competências e habilidades para o ensino para explicar questões da escrita da língua portuguesa. Uma metodologia que leve em consideração a perspectiva bilíngue e língua segunda propicia o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, porque há uma experiência prática que possibilita o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Por isso é importante o ensino de português como segunda língua desde os primeiros anos da escolarização. Mesmo em escolas inclusivas com classes bilíngues, faz-se necessário o ensino de português como segunda língua ministrado em Libras para que os alunos surdos possam adquirir as habilidades e competências de leitura e escrita.

A aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabeleceu uma mudança no cenário educacional, uma vez que determinou a obrigatoriedade na oferta da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita na instrução de surdos. Sobre essa mudança, Pereira (2014, p.150) aponta para os desdobramentos desse decreto ao dizer:

O uso da língua de sinais contribuiu em muito para a aprendizagem dos alunos surdos, já que, por ser visual espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo e do conteúdo escolar e, para os surdos, filhos de pais ouvintes, abriu-se a possibilidade de aquisição de uma primeira língua.

Nessa perspectiva bilíngue, a escola propicia o contato do aluno com usuários fluentes na língua de sinais, preferencialmente surdos, que possam inseri-lo no funcionamento linguístico discursivo dessa língua. Esse conhecimento da língua materna ofertado por pares iguais produz nos alunos surdos um sentimento identitário que é a mola motriz para novos aprendizados, incluindo o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p.148).

Esse conhecimento advindo da língua materna auxilia no processo de aprendizagem de um segundo idioma, é uma mobilização de um conjunto de saberes para entender no que se parece com o que já se conhece e no que se diferencia aquele idioma novo. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Fulgêncio e Liberato (2001) argumentam que, na leitura, o leitor não decodifica cada símbolo presente; ao contrário, ele opera com informações que já sabe.

É esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento do texto. O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem [...]. O ensino da língua deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor, que passou a expor os alunos surdos à Língua Portuguesa escrita sem a preocupação de ensiná-la. A meta é que os alunos usem a língua e, ao usá-la, elaborem hipóteses sobre o seu funcionamento, sozinhos ou com a ajuda do professor. O ensino da gramática vai se dar quando os alunos estiverem usando a língua (PEREIRA, 2010).

Assim, fica claro que mais do que trabalhar com palavras isoladas, frases simples, como anteriormente se fazia, é necessário propiciar ao surdo o contato com gêneros para que possam conceber novos sentidos (SVARTHOLM, 1998). Nesse sentido o papel do professor como explicitado na fala de Pereira (2010) é imprescindível, no sentido de guiar o aluno por essa aprendizagem usando a língua de sinais para entender os textos ou partes deles bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura tratará. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto podem ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.41).

Os professores têm à sua disposição muitas teorias pedagógicas e diferentes práticas de ensino. Para que o ensino de português seja efetivo, é indispensável a fluência na língua de sinais e um planejamento que esteja engajado no contexto e nível linguístico dos

discentes. Verificar quais são as estratégias utilizadas e sua responsabilidade são ações necessárias para que o bilinguismo se efetive fomentando o crescimento da comunidade surda e seu acesso ao conhecimento linguístico intra e intersocial.

2.3 A questão do ensino de português numa escola bilíngue e bicultural

Os surdos apresentam uma relação de segunda língua com o Português. Por isso, deve ser considerada uma perspectiva bilíngue, levando em conta as características culturais e linguísticas dos alunos surdos. (QUADROS, 2005). Nesse sentido, Lacerda e Lodi (2009) argumentam que o português para surdos deve ser ensinado em Libras que é a primeira língua do aluno surdo, o que viabiliza melhor leitura e a escrita também. As autoras pesquisam os problemas enfrentados pelos professores com a inclusão de alunos Surdos em escolas inclusivas e discutem os desafios desse aluno com a leitura e escrita em língua portuguesa.

É importante a prática escrita com base na experiência da leitura. Isso possibilita um desenvolvimento necessário numa proposta escola bilíngue. Também é essencial adaptar o ensino de o português como língua segunda para estimular o melhor desenvolvimento dos surdos porque tem conhecimento de sua língua natural. Assim, com o uso da Libras no ensino de português como segunda língua, os surdos conseguem aprender a leitura com mais rapidez. Além do mais, o professor surdo pode saber ensinar português para surdos. Mas, às vezes o professor ouvinte formado em língua português possui um bom conhecimento, mas lhe falta experiência para o ensino de português L2 de qualidade. Por isso, é importante um ensino com foco em língua de sinais. Contudo, se ele não ainda sabe bem profundo a libras, o processo de ensino de português como segunda língua possuirá especificidades para os surdos, cuja língua natural e sua identidade sempre são permeadas pela Libras. Por isso, é fundamental que o professor saiba bem a Libras e depois pode ensinar a segunda língua. Neste caso, sugere-se que seja um professor bilíngue que saiba a libras fluentemente ou pode ser um professor surdo, com formação em Letras: Libras/Português como Segunda Língua, que conhece profundamente a identidade pode ensinar português como segunda língua.

Visto que português é sua segunda língua, os surdos sentem mais desafios na leitura e escrita de português, isso porque a formação de professores e sua metodologia de ensino ainda possui limitações. Mas a política educacional bilíngue para surdos, com a implementação do ensino na modalidade bilíngue para surdos, foi uma vitória para a

comunidade surda. A respeito dos diversos entraves observados na situação atual, Lacerda e Lodi (2004) afirmam que

As decisões educacionais não se limitam, assim apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, sua experiência cultural, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua (LODI e LACERDA, 2004, p.32).

O ensino de língua portuguesa para surdos deve ser ensinado em Libras, que é língua primeira do aluno surdo, para se obter um desempenho melhor de leitura e escrita também. A autora pesquisa problemas enfrentados pelos professores com a educação bilíngue de alunos Surdos, bem como as especificidades linguísticas desse aluno com a leitura e escrita em língua portuguesa.

A prática da escrita pela experiência da leitura é uma estratégia necessária e presente como uma proposta para escola polo bilíngue. Nesse contexto, faz-se necessário um novo currículo, em particular da disciplina de português como segunda língua, a fim de melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. Isso porque os surdos podem ter mais conhecimento por meio de sua língua, assim como desenvolver as capacidades de leitura e escrita. É importante também a presença do professor surdo, mas às vezes o professor ouvinte formado língua portuguesa pode ter habilidades e conhecimentos para o ensino de português. O que é importante destacar é que é a fluência na Libras para que possa ensinar português L2 para os surdos. Caso isso não ocorra, pode haver empecilhos para que o aluno surdo aprenda português como segunda língua,

Considerando as questões de cultura e identidade surdas, que são importantes para o desenvolvimento educacional dos surdos, a Libras como primeira língua servirá de instrumento para o ensino de português L2. Assim, tanto o professor surdo como o professor ouvinte devem ter em mente essas questões como cultura e identidade que fazem parte do universo surdo e devem ser levados em conta na hora do ensino de português L2. Caso o docente não tenha domínio da língua, o processo de ensino e aprendizagem poderá ficar prejudicado.

Assim, os conhecimentos de mundo, as experiências culturais e identitárias contribuem para a leitura e produção de texto para os surdos. Assim, faz-se necessário uma metodologia específica para os surdos em diversos contextos e situações discursivas. Por isso, as diversas dimensões culturais e os níveis linguísticos em sala de aula podem ser um desafio para o professor, a quem depende ensinar e adequar as estratégias de ensino de português L2 direto na Libras. Dessa forma, segundo Ferreiro e Teberosky (1988), a adoção de práticas de ensino que enfoquem primeiramente a Libras como língua de ensino possibilita a aprendizagem de português L2, considerando as especificidades do aluno surdo.

Além disso, é importante discutir o ensino de português L2 sempre no contexto da educação bilíngue para surdos. A proposta educacional bilíngue no ensino médio é importante em Língua de Sinais e deve considerar que o surdo é um sujeito bilíngue, cuja língua de sinais, cultura e identidade são essenciais no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de português.

Segundo Quadros (2005), em relação às políticas linguísticas para surdos, assim como nos Estados Unidos, no Brasil há uma tendência de políticas linguísticas que “subtraem” as diferentes línguas, seja, ao invés de se adotar uma política específica que seja “aditiva”, as políticas linguísticas argumentam em favor do português como língua de prestígio.

Nesse sentido, Quadros (2005) discute algumas questões sobre o bilinguismo e a educação de surdos. Dentre elas, a autora aponta que os surdos demandam a aprendizagem bilíngue, em que questões linguísticas, culturais e identitárias permeiam as relações de poder na escola. Para a autora, é importante ter claro o conceito de bilinguismo que deve guiar as ações dentro da escola. Segundo a autora, bilinguismo pode ser definido como

o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Aqui já temos uma relativização do “bi” em bilingüismo, uma vez que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o uso do termo “multilingüe” neste sentido. (QUADROS, 2005, p. 2).

Assim, as políticas linguísticas asseveram uma sobrevalorização do ensino de português para surdos. Segundo a autora, há uma “idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português”.

Nesse contraste, a língua portuguesa acaba sendo sobrevalorizada em relação à Libras. Ainda segundo Quadros (2005),

Ao optar-se por manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola. (QUADROS, 2005, p. 8).

O que se deve observar não que a língua portuguesa não seja importante, mas ela deve ser ensinada na primeira língua dos surdos, que é a Libras. O que é contraditório também é que não há práticas de ensino eficientemente implementadas que deem conta do ensino de português como segunda língua para surdos. Quadros (2005) faz uma crítica a essa supervalorização da língua portuguesa sobre a Libras:

Diante de uma política de subtração lingüística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e de poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se língua aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não-língua). Nas tessituras das propostas atuais de educação de surdos, encontramos muitos indícios desta postura: a língua de sinais é vista como secundária. Os surdos politizados já não aceitam mais isso e, portanto, implementam um movimento de resistência ainda no sentido de subtração, uma vez que o movimento é de oposição. (QUADROS, 2005, p. 5)

Desta forma, é necessária uma mudança nos currículos escolares em que a Libras e a língua portuguesa tenham mesmo *status* linguístico. Para a autora, “a questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais.” (QUADROS, 2005, p. 6). Desta forma, as crianças surdas passarão a produzir e expressar sua experiência de mundo na Libras e na língua portuguesa. Nesse sentido, Quadros (2005) ressalta que

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito

mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português. (QUADROS, 2005, p. 7-8).

Ou seja, as práticas de leitura e escrita em português, desenvolvidas a partir da Libras serão mais significativas e proveitosas para o discente surdo. Dessa forma, terá acesso aos conhecimentos escolares e de mundo, bem como poderá se expressar sobre suas experiências.

2.4 Escolas Polos de Educação Bilíngue no Tocantins

As Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos serão implementadas a nível municipal e estadual no Tocantins. Inicialmente, no âmbito estadual, serão implementadas escolas polos nas cidades onde há as Diretorias Regionais de Educação (DREs), de acordo com o grupo de trabalho do projeto de implementação de educação bilíngue no Tocantins. Serão instituídas Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos na Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, de acordo com o Plano Estadual de Educação do Tocantins e a Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A educação bilíngue pode ser entendida como a modalidade de educação escolar ofertada em língua brasileira de sinais, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Serão implementadas em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. A matrícula será facultada aos optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

As escolas bilíngues podem ser definidas da seguinte forma, conforme o relatório da Secadi:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores

bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. (MEC/SECADI, 2014, p. 5).

Além disso, o relatório do grupo de trabalho da Secadi apresenta que “a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português.” (MEC/SECADI, 2014, p. 7)

As escolas polos de educação bilíngue são estabelecimentos de ensino que tenham um número reduzido de matrícula de alunos surdos de modo que não é possível manter uma escola bilíngue, mas apresenta classes bilíngues em que todos os conteúdos são ministrados em Libras e em português escrito.

Serão implementadas, a princípio, 13 (treze) **Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos**, as quais serão distribuídas nas cidades sede das Diretorias Regionais de Ensino, Juventude e Esporte (DRE's) nas cidades Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis, de acordo com o grupo de trabalho do projeto de implementação de educação bilíngue no Tocantins

Os estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que fizerem a opção pela Modalidade de Educação Bilíngue realizarão suas matrículas nas Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos.

Nas Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos funcionarão as classes bilíngues, a partir de um quantitativo de cinco estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que escolherem pela Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

A Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que será ofertada nas Escolas Polo de Educação Bilíngue de Surdos, apresenta um currículo específico para estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Para estes estudantes, a escola será organizada, dentre outras especificidades, com a oferta de disciplina de língua brasileira de sinais como primeira língua (língua materna) e de língua portuguesa como segunda língua.

3 LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Este capítulo trata de algumas questões teóricas e legais para a construção de um currículo. A primeira seção trata da noção de competência como base para organizar um currículo, de acordo com Costa (2005). Em seguida, destaca-se algumas questões da legislação para a organização curricular, dentre eles o Plano Estadual de Educação do Tocantins.

3.1 Legislação e o ensino de português escrito para surdos

Nesta seção, aborda-se alguns elementos da legislação atual para o ensino de português escrito para surdos. São apresentados alguns elementos da Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e do Plano Estadual de Educação do Tocantins, além de alguns elementos da Lei 10.435/2002 e do Decreto 5.626/2005.

A Lei 10.435, de 24 de abril de 2002 estabelece a Libras como meio de comunicação usado pela comunidade surda em âmbito nacional. Além disso, determina, no Art. 4º, Parágrafo único, que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002). Nesse sentido, a lei estabelece que a língua portuguesa na modalidade escrita não pode ser substituída pela Libras.

Posteriormente, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê uma série de ações que contemplam o ensino de português escrito para surdos, bem como a formação e profissionais qualificados para atuar na educação de surdos. Por exemplo, o Artigo 14, § 1º, inciso I, alínea c) prevê “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.” (BRASIL, 2005). Neste mesmo artigo, o inciso II estabelece que se deve “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Como se observa, o ensino de português escrito como segunda língua começa a ganhar legitimidade para que os

sistemas de ensino incluam o ensino de português para surdos. Além disso, o Artigo 15 estabelece que

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.

Como se observa, o Decreto 5.626/2005 já prevê que o ensino de português de forma significativa, dialógica e funcional. Além disso, introduz, no inciso II, a necessidade de oferta de disciplinas específicas nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior para o ensino de Libras e português escrito.

A Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Ou seja, a nova legislação garante que a educação de surdos não seja mais numa perspectiva inclusiva da educação especial, mas que seja realizada na modalidade bilíngue, que respeita as especificidades linguísticas, culturais e identitárias do aluno surdo. Segundo a nova versão da LDB, no Art. 60-A,

Art. 60-A. 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, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

A alteração da LDB traz contribuições significativas para a implementação de uma educação bilíngue de surdos, visto que garante que o poder público ofereça o ensino de todos os conteúdos escolares numa perspectiva bilíngue. Nesse sentido, é importante destacar que as obrigações do sistema de ensino para com a modalidade de ensino bilíngue no Art. 78-A:

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II – garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. [...]. (BRASIL, 2021)

Nesse sentido, a modalidade de ensino bilíngue incluída na LDB prevê o acesso ao conhecimento e às informações por meio da Libras e do português escrito como segunda língua para surdos. Assim, é obrigação dos governos federal, estaduais e municipais garantir a educação bilíngue de surdos, a fim de promover acesso à educação e ao conhecimento, bem como recuperar as memórias, histórias e valorização da cultura e identidade surda.

Já o Art. 79-C determina que seja incluído nos Planos de Educação currículos e formação de professores para atuarem na educação bilíngue de surdos:

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III – desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

Nesse contexto, deve-se destacar a necessidade de formação inicial e continuada para que os professores possam atuar no ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Além disso, prevê a necessidade de fortalecimento de práticas socioculturais da Libras e dos surdos, o que pode ser desenvolvido por meio da Libras e de um ensino significativo de português escrito como segunda língua para surdos.

Nesse contexto, o Plano Estadual de Educação do Tocantins, Lei 2.977, de 8 de julho de 2015, também prevê algumas metas e estratégias específicas para a educação bilíngue de surdos. A meta 6 enfatiza que

META 6

Universalizar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o acesso das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação à educação básica e ao atendimento educacional especializado, prioritariamente, na rede regular de ensino e nas instituições especializadas, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, assegurando também a oferta para a população acima desta faixa etária. (TOCANTINS, 2015)

Dentro dessa meta, há estratégias específicas que contemplam o ensino de português escrito como segunda língua para surdos. A estratégia 6.6 enfatiza a oferta da educação bilíngue em Libras e português escrito para surdos:

6.6. garantir a oferta, com profissionais capacitados em cada escola, da educação bilíngue em LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos(as) e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto Federal 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 para cegos e surdocegos;

Esta estratégia enfatiza a oferta da educação bilíngue em Libras e português escrito como segunda língua para surdos. Além disso, faz-se necessária a formação de profissionais capacitados para atuação do ensino de português para surdos. Nesse sentido, a implementação de um currículo específico para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos é fundamental. Dessa forma, esta dissertação se propõe a construir uma proposta curricular de ensino de português escrito para surdos no ensino médio, considerando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes surdos e surdocegos.

Em 2014, foi organizado um grupo de trabalho da Secadi do MEC, que reuniu vários pesquisadores surdos e ouvintes, bem como lideranças surdas. Este relatório apresentou várias reivindicações da comunidade surda para educação de surdos. No entanto, a Secadi arquivou a proposta, mas as lideranças surdas publicaram os resultados na internet. O documento é nomeado Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de

Sinais e Língua Portuguesa, do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. O relatório do grupo de trabalho define o estatuto da língua portuguesa para surdos da seguinte forma:

A Língua Portuguesa apresenta um estatuto diferenciado da Libras, pois configura-se como língua majoritária do Brasil. É a língua na qual todos os documentos legais, jornais de circulação e literatura estão veiculados amplamente por meio da escrita, um instrumento poderoso de disseminação de uma língua. Além disso, é a língua veiculada na mídia por meio da expressão oral e por meio de legendas escritas quando disponível¹⁷. Também é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Para os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Na educação, portanto a Língua Portuguesa será ensinada nesta qualidade. (MEC/SECADI, 2014, p. 12).

Dentre as principais ações propostas, destacam-se:

- Criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva Libras (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – Libras (L1), com base em dados científicos e empíricos em vista da elaboração da Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos, que sirva de diretriz e parâmetro para a produção escrita dos surdos.
- Criar cursos de formação de Formadores em Português L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras. Nenhum método deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional. (MEC/SECADI, 2014, p. 12).

Dentre as principais metas, estão

- 1) Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade).
- 2) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos.
- 3) Garantir a presença de tradutores de Libras e Português para traduzirem materiais literários, didáticos e paradidáticos para a Libras durante toda a escolarização das pessoas surdas.
- 4) Garantir a presença de intérpretes de Libras e Português para mediar eventos interacionais que envolvam pessoas que desconhecem a Libras.
- 5) Propiciar a presença da comunidade surda na educação de surdos.
- 6) Garantir que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita).
- 7) Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito.
- 8) Garantir as avaliações da Língua Portuguesa como L2 e M2.
- 9) Criar uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos²⁴ normalizados da Libras e do

português. Essa base de dados deverá contemplar também em campos específicos os sinais-termos variantes (sinais regionais) e as variantes do português. É uma base para o registro de vocabulários científicos e técnicos em Libras - PSL. Diminuem-se, assim, os aspectos ideológicos do monolinguismo comandados pela língua majoritária do país (o Português), frequentemente executado pela datilologia, que é uma simples transliteração português-Libras.

10) Criar uma base de dados textual que forneça corpora reais para o conhecimento de português como segunda língua, em textos, efetivamente, produzidos, por sinalizantes de Libras. Esse material servirá para análise linguística criteriosa e minuciosa de fatos de língua e de linguagem. Dessa forma, diminui-se o impressionismo acerca do português L2 de surdos e cria-se a Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos (MEC/SECADI, 2014, p. 21).

Além dessa legislação vigente, há ainda documentos da militância e associações de surdos que apresentam algumas ações importantes para o ensino de português como segunda língua para surdos. Dentre estes, está o documento **Educação que nós surdos queremos**, publicado em 1999. Este documento foi elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Dentre as ações propostas por este documento sobre o ensino de português como segunda língua para surdos e acesso ao conhecimento, destacam-se:

- Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
- Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
- Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita leitura e gramática.
- Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
- Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
- Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

Como se observa, já em 1999, havia uma preocupação muito grande de que o surdo tivesse acesso ao conhecimento e ao ensino de qualidade por meio da Libras e do português escrito como segunda língua. Destacam-se a necessidade de que o ensino priorize o acesso ao conhecimento e aos mesmos conteúdos que os ouvintes recebem. Isso tudo por meio da língua de sinais e do português L2 escrito .

Outro documento importante foi publicado em 2018, intitulado **Direitos Humanos das Pessoas Surdas: Pela Equidade Social, Cultural e Linguística**.

Apresenta uma série de reivindicações para o povo surdo no âmbito educacional, de trabalho, governamental, acessibilidade e acesso ao conhecimento. No âmbito educacional, este documento apresenta as seguintes sugestões:

- Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual em Libras (português não pode ser fator de exclusão).
- Criar o curso de formação da Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira instrumental para surdos.
- [...] O Curso de Língua Portuguesa como L2 para surdos deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior. (p. 13)
- [...]
- Garantir que a criança surda aprenda a Língua Portuguesa como segunda língua e também aprenda as demais línguas estrangeiras que fazem parte do currículo educacional. (p. 16)

Como se observa, há uma preocupação que envolve a comunidade surda, a fim de promover o ensino e a educação bilíngue de surdos, bem como acesso ao conhecimento em diversos âmbitos da sociedade.

3.2 A noção de competência como princípio de organização curricular

A Construção de uma proposta curricular passa por algumas questões estruturais importantes. Dentre elas, destacamos a noção de competência como princípio organizador de um currículo. Nesse sentido, apresenta-se as considerações de Costa (2005) para se pensar a estruturação do currículo com base em competências.

Segundo Costa (2005), “a competência também é encarada como elemento capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, possibilitando uma (re)significação dos conteúdos curriculares que garanta a instrumentalização dos alunos quanto às suas práticas sociais.” (2005, p. 57). Além disso, pode-se afirmar que a “competência é entendida como a capacidade de ação ante uma situação específica e concreta” (2005, p. 56) e, também, a “competência implicaria um comportamento eficaz, fazendo com que o indivíduo obtenha

sucesso nas suas ações com vistas a um resultado específico. (2005, p. 58). Costa (2005) também se baseia em outros autores para definir competências:

Dessa forma, a competência é vista, como afirma Rey (2002), como uma função a partir da qual o comportamento do aluno, para ser compreendido e observado, deve ser abordado com um mínimo de funcionalidade. Logo, o que se leva em conta para definir a competência é a capacidade de realizar uma tarefa de forma satisfatória, ou seja, é a sua função prática que se torna decisiva. (COSTA, 2005, p. 59)

Segundo Costa (2005), há uma tendência de se pensar as propostas curriculares no Brasil com base em competências. A autora faz uma análise de uma proposta curricular no ensino fundamental na rede municipal de Betim – MG. Observa-se uma proposta para o desenvolvimento de competências do aluno, ao invés de se sobrevalorizar conteúdos escolares. A autora aponta, em sua análise, que as noções de competência ainda não são claras entre os professores e até mesmo gestores escolares.

Nessa perspectiva, a construção de um currículo com base em competências dá prioridade ao saber fazer do aluno, “dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas” (COSTA, 2005, p. 52). Desta forma, é mais importante que o aluno consiga resolver situações complexas do que meramente decorar conteúdos. Segundo a autora,

Ou seja, não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares. (COSTA, 2005, p. 52-53)

Dessa forma, o currículo com base em competências possibilita preparar o aluno para situações complexas num mundo de diversidade. Desta forma,

A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos por competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação. (COSTA, 2005, p. 53)

Assim, o que é mais importante não é a quantidade de conteúdos, mas sua aplicabilidade na vida cotidiana do aluno. Isso também prepara o aluno para enfrentar situações reais na vida prática. No caso de ensino de português como segunda língua para surdos, a proposta curricular pode enfatizar competências como compreensão e escrita de gêneros textuais voltados para o mundo do trabalho e acadêmico. Nesse sentido, Costa (2005) enfatiza que

Assim, no currículo organizado por competências, como aponta Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno. Desse modo, a exigência de que os alunos saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*. (COSTA, 2005, p. 53).

No caso de ensino de português escrito para surdos, o currículo deve pensar situações reais que o aluno vai encontrar em seu futuro profissional e acadêmico para repará-lo a desenvolver as competências necessárias para ler e entender diversos gêneros textuais. A autora ainda enfatiza que a proposta de currículo por competências “modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.” (COSTA, 2005, p. 53). A pesquisadora também enfatiza que

Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. (COSTA, 2005, p. 53).

Como se observa, as competências para o aluno surdo, no ensino de português escrito como segunda língua, deve ter vínculo com as práticas sociais e culturais em que o aluno surdo está inserido. Nesse sentido, a proposta de currículos com base em competência passa a ser um princípio norteador para selecionar conteúdos escolares. Segundo a autora,

Observa-se, então, como aponta Ropé (2002), que a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que

estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno. (COSTA, 2005, p. 54)

O que se observa é a necessidade de seleção de conteúdos que possam ser significativos na construção de competências para que o aluno surdo possa ler e escrever em português como segunda língua, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Para a autora, a “partir dessa concepção, a função do currículo passa a ser a de reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências.” (COSTA, 2005, p. 54).

Mesmo que o currículo enfatize as competências, isso não significa que os conteúdos deixarão de ser importantes em sala de aula. Segundo a autora, “definir essas competências não significa, no entanto, que o currículo por competências deixe de trabalhar com conteúdos. O importante, como pode ser observado no relato a seguir, é que os mesmos sejam definidos com base nas competências, para que estas passem a ser o norte de todo o trabalho.” (COSTA, 2005, p. 55). Desta forma, o trabalho do professor passar a ser selecionar conteúdos que sejam importantes para desenvolver as competências significativas para sua realidade. Para a autora, “é construído um documento, em que cada competência é subdividida em capacidades, a partir das quais os professores podem melhor avaliar o desenvolvimento do aluno.” (COSTA, 2005, p. 55).

Mesmo que haja o trabalho com competências em sala de aula, esta proposta não elimina a presença de disciplinas no currículo. Segundo a autora,

O significado da integração curricular nos currículos baseados no desenvolvimento de competências é discutido por Perrenoud (1999). Para esse autor, a abordagem por competências não rejeita as disciplinas e nem as renuncia, mas acentua a sua implementação. [...] Nesse sentido, argumenta-se que uma organização escolar que vise ao desenvolvimento de competências não supõe um abandono da idéia de disciplina. Para Perrenoud (1999), a escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; a única diferença é que, no trabalho com as competências, as disciplinas devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a se orientar tacitamente para o desenvolvimento dessas competências. (COSTA, 2005, p. 56).

Assim, o ensino de português como segunda língua para surdos passa a ser uma disciplina a ser implementada na educação de surdos, a fim de promover o desenvolvimento de competências para que o aluno interaja de forma efetiva com a língua portuguesa na forma

escrita em diversos contextos discursivos. Nesse sentido, o ensino de português para surdos deve deixar de enfatizar o ensino de gramática, vocabulário e textos simplificados para desenvolver diversas competências de leitura e escrita de textos autênticos.

Por fim, a autora apresenta que os docentes ainda não têm claro a noção de competências. Nesse sentido, sua pesquisa mostra que essa falta de clareza necessita ser trabalhada na formação continuada de professores. Ela expressa sua preocupação no risco de se simplificar o ensino com base em competências:

Expresso, então, a preocupação de que colocar o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas. Ao assumir essa lógica, os sistemas de ensino devem preocupar-se em não relativizar a importância do conhecimento, que, segundo Moore e Young (2001), deve continuar sendo o centro do debate curricular. (COSTA, 2005, p. 61)

Dessa forma também, deve-se deixar claro que uma proposta de currículo com base em competências para o ensino de português como segunda língua para surdos depende da formação continuada de professores para poderem atuar na educação bilíngue de surdos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e seus desdobramentos. A presente pesquisa é bibliográfica e documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Gundani (2009), as pesquisas bibliográfica e documental focam no documento como objeto de investigação. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito. Por exemplo, pode-se pesquisar leis, decretos, manifestos, filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, dentre outros. A pesquisa documental foca nos documentos e faz uma análise detalhada dos mesmos.

Segundo os autores, “esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para explicar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (2009, p. 5).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica engloba a leitura, fichamento e revisão bibliográfica de livros, artigos e ensaios que darão base à fundamentação teórica da pesquisa. Segundo Sá-Silva, Almeida e Gundani (2009), “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.” (2009, p. 5). A pesquisa bibliográfica apresenta o estado das pesquisas até o momento em que o pesquisador começa a investigar o seu tema.

Conforme definem Sá-Silva, Almeida e Gundani (2009),

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (2009, p. 6).

Contudo, é preciso enfatizar que, na pesquisa documental, o pesquisador tem um trabalho importante com a análise cuidadosa dos detalhes do documento.

Documentos analisados

Foram consultados as seguintes leis e decreto:

- Lei 10.436/2002
- Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei da Libras
- A Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos

Essa legislação apresenta fundamentos robustos para a educação bilíngue de surdos, garantindo o ensino em Libras e o ensino de português como segunda língua para surdos.

Foram analisados os seguintes documentos do movimento surdo:

- Educação que nós surdos queremos (1999)
- Direitos Humanos das Pessoas Surdas: Pela Equidade Social, Cultural e Linguística. (2018)

Estes documentos da militância surda apresentam propostas importantes para a implementação da educação bilíngue de surdos. É importante destacar que apresentam a perspectiva surda de forma muito significativa, o que contribui para o desenvolvimento da educação bilíngue de surdos com a presença do ativismo do povo surdo.

Foi analisado o Relatório do Grupo de Trabalho da Secadi/MEC. Este relatório apresenta várias considerações importantes para a educação bilíngue de surdos. Foi elaborado por vários membros da comunidade surda, principalmente lideranças e pesquisadores surdos e ouvintes.

Foram analisados os planos nacional e estadual de educação:

- PNE – Plano Nacional de Educação
- PEE – Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins

Os Planos Nacional e Estadual de Educação apresentam metas para a educação em geral. Dentre elas, apresentam metas específicas para educação bilíngue de surdos em Libras e com português L2 escrito.

Foram analisadas as seguintes propostas curriculares:

Base Nacional Curricular Comum – BNCC;

Documentos Curriculares do Tocantins – DCT, da área de Linguagens.

Estes dois documentos curriculares deram base para a construção da proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos no estado do Tocantins. Elas abordam especificamente o ensino médio e mostram as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

5 PROPOSTA DE CURRÍCULO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta uma proposta de currículo de português como segunda língua para surdos. Inicialmente é contextualizada a criação de escolas polos de educação bilíngue de surdos. Em seguida, apresenta-se a proposta de currículo de português como segunda língua para surdos.

5.1 Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos no Ensino Médio

A proposta curricular de português escrito para o ensino médio está estruturada com base no DCT – Documento Curricular do Tocantins, o qual se baseia na BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Nesta proposta, adaptamos para a realidade linguística e cultural dos alunos surdos. Neste sentido, a proposta se baseia em competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Na BNCC e no DCT, as Competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018. p. 8). Ou seja, as competências são um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permeiam a vida do cidadão.

As competências gerais do DCT e da BNCC devem permear a vida escolar dos estudantes na educação básica. As competências gerais são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade,

para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018. p 9-10).

Essas competências gerais permeiam todas as disciplinas da vida escolar e são desenvolvidas no ensino fundamental e médio.

Em relação às **competências específicas** da área de Linguagens e suas Tecnologias, o DCT elenca sete competências, as quais são adaptadas aqui à realidade para o ensino de português como segunda língua para surdos. Estas sete competências específicas devem dialogar com as dez competências gerais do DCT e da BNCC. As competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, adaptadas à perspectiva bilíngue de surdos, são as seguintes:

1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e sinalizadas) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e sinalizados) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (adaptado de: TOCANTINS, 2022, p. 14-15; BRASIL, 2018, p. 490).

Em relação às competências específicas, foram adaptadas as competências 1, 3 e 5, considerando a realidade linguística e cultural. Em relação ao português escrito, os alunos surdos devem desenvolver essas competências do ponto de vista da leitura e da escrita.

Considerando as habilidades no ensino médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias, em particular língua portuguesa escrita para surdos “têm como foco consolidar e aprofundar as aprendizagens essenciais dos estudantes sobre as práticas de linguagens na vida cotidiana seja no espaço escolar, familiar, do trabalho e nas relações sociais.” (TOCANTINS, 2022, p. 15). Nesse sentido, as habilidades são ações que visam a atingir as competências gerais. Segundo a BNCC, podem ser consideradas “saber fazer”, isto é (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p.13).

5.2 Competências e Habilidades da área de Linguagens e Suas Tecnologias

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC organiza os conteúdos e os componentes curriculares em grandes áreas afins. No caso do ensino de português como segunda língua para surdos, este componente curricular está alocado na área de Linguagens e Suas Tecnologias. Desta forma, é importante situar as competências e habilidades que são comuns aos diversos componentes curriculares e adequá-los às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Nesse sentido, todas as competências e habilidades foram adequadas, principalmente as práticas orais, que foram redimensionadas como práticas sinalizadas.

As habilidades são as seguintes, com base na BNCC, visto que o DCT segue as mesmas habilidades da BNCC:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e sinalizadas) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Segundo a BNCC, esta competência tem a seguinte finalidade:

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma **compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens**. Além disso, prevê que os estudantes possam **explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos**, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 483)

Esta competência específica envolve as seguintes habilidades:

Habilidades

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 483)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Segundo a BNCC, esta “competência específica diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam.” (BRASIL, 2018, p. 284)

As habilidades específicas desta competência são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e sinalizadas) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e sinalizadas), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e sinalizadas), presentes na cultura local e em outras culturas.

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e sinalizada), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 284)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e sinalizadas) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Conforme explicita a BNCC, esta “competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 485).

As habilidades desta competência específica são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e sinalizadas), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (BRASIL, 2018, p. 485).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

A BNCC aponta que esta competência específica está relacionada à utilização das línguas em diversos contextos linguísticos, considerando suas variedades. Além disso, demonstra

a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes **compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa**, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 486)

As habilidades desta competência específica são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 486)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Esta competência está ligada às práticas da cultura corporal, considerando a necessidade de quebrar preconceitos, valorizar a diferença e a identidade do sujeito. A BNCC explicita que

Essa competência específica indica que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença da cultura corporal de movimento em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 487)

As habilidades desta competência são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 487)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

A BNCC destaca que esta competência visa à apreciação artística e cultural no ensino médio. Desta forma,

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (BRASIL, 2018, p. 488).

As habilidades desta competência específica são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. (BRASIL, 2018, p. 488).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

A BNCC preconiza que esta competência específica tem relação com as

práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. (BRASIL, 2018, p. 488).

As habilidades desta competência são as seguintes:

Habilidades

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2018, p. 488).

5.3 Competências, Habilidades Específicas e Eixos de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos

O componente curricular de Língua Portuguesa como segunda língua para surdo deve possibilitar que o aluno surdo consiga compreender e escrever na língua em diversos contextos sociais. O acesso à língua portuguesa na sua modalidade escrita deve possibilitar o acesso ao conhecimento e à informação. O aluno surdo deve ter o ensino com foco na função social da língua para que possa desenvolver sua autonomia e participar ativamente em seu meio social.

Além disso, outro ponto a ser destacado é a adoção de uma perspectiva de ensino com base em gêneros textuais. Assim, adota-se o ensino de diversos gêneros textuais que devem ser pensados para as necessidades dos alunos surdos. Dessa forma, gêneros que são importantes para o mundo do trabalho e para futura vida acadêmica são destacados nesta proposta, embora o professor possa usar outros gêneros que são significativos para o contexto em que estiver ensinando português escrito para surdos.

Desta forma, o aluno surdo deve desenvolver as competências linguísticas de forma íntegra. Para tanto, deve-se focar a leitura crítica de diversos gêneros textuais presentes na sociedade; desenvolver a escrita, considerando suas especificidades linguísticas e culturais. Conhecimento e capacidade de análise linguística da língua portuguesa escrita no Brasil.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve abranger os eixos **leitura**, **a escrita**, as **práticas em sinais** e a **análise linguística** desta língua em contraponto com sua língua de sinais, a Libras. Além disso, o aluno surdo deve desenvolver o discernimento das variantes linguísticas presentes no português brasileiro, valorizando questões culturais regionais no país. Segundo o DCT (2022),

Assim, a prática de ensino de uma língua deve partir da concepção dialógica de Bakhtin (1997), que aponta ser inerente a qualquer discurso o entrecruzamento deste com outros discursos. Consequentemente, deve-se oportunizar ao estudante situações que favoreçam a sua percepção da coexistência dialógica dos diferentes gêneros discursivos, estabelecendo interações que vão além do texto, ou seja, que estão no interdiscurso. (TOCANTINS, 2022, p. 22)

Desta forma, o ensino de português escrito para surdos deve priorizar contexto discursivos autênticos, enfatizando a perspectiva de ensino com diversos gêneros textuais. Desta forma, o ensino de português para surdos como segunda língua deve englobar os eixos de leitura, produção de textos e análise linguística:

Leitura – A leitura deve ser desenvolvida por meio de textos escritos, bem como textos multimodais. Deve-se priorizar a capacidade de compreensão e interpretação de gêneros textuais diversos. Além disso, é importante que o aluno surdo tenha acesso à leitura de textos literários a fim de compreender e conhecer diversos níveis da língua escrita. Segundo o DCT (TOCANTINS, 2022),

Além disso, atividades de aprendizagem que exigem uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar para a sua execução possibilitam aos estudantes desenvolver a capacidade de relacionar um tema a outros, de diversos campos do saber e da sua própria vivência, como transformar informações em conhecimentos e realizar intervenções na realidade, de forma a transcender a sala de aula, e ultrapassar os muros da escola. (TOCANTINS, 2022, p. 27)

Além do mais, é fundamental que, por meio da leitura de diversos gêneros textuais, o aluno surdo possa refletir e discutir as diferenças culturais entre as culturas surda e ouvinte, bem como outras formas de expressão culturais. Desta forma, a leitura possibilita a formação de um cidadão crítico e consciente de sua realidade, podendo agir de forma a promover transformações sociais em seu meio.

Produção de Textos – A produção de textos no componente curricular de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve desenvolver a capacidade de escrita de diferentes gêneros textuais.

Além disso, o ensino de português escrito para surdos deve considerar as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Ou seja, as diferenças linguísticas e culturais do surdo e de sua língua, a Libras, podem estar presentes nos textos de autoria surda, valorizando sua cultura, identidade e sua língua.

Deve-se enfatizar o processo de escrita, reescrita e edição final do texto. Assim, haverá a compreensão de que a escrita de um texto é um processo que envolve diversas etapas e

procedimentos. Além do mais, ao deve ser dissociado das práticas de leitura, na medida em que leitura de textos precede a produção textual.

Práticas em Língua de Sinais – As práticas em língua de sinais devem ser constantes em sala de aula, visto que a língua de sinais do surdo deve ser a língua de instrução e mediação do conhecimento. Por isso, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos é mediado pela língua de sinais. Desta forma, a sinalização se torna um mecanismo que contribuirá pra as práticas de leitura, escrita e análise linguística.

Neste contexto, as práticas em língua de sinais devem ser adotadas em diversos momentos do ensino de português escrito. De um lado, o ensino pode enfatizar a compreensão escrita em língua portuguesa a qual deve ser verificada em língua de sinais. Por outro lado, o aluno deve desenvolver a habilidades diversas de compreender discursos sinalizados e sintetizá-los ou parafraseá-los em português escrito. Desta forma, a aprendizagem de língua portuguesa por meio da língua de sinais torna-se autêntica, possibilitando a formação crítica e cidadão dos alunos surdos.

Análise Linguística – A análise linguística é uma das estratégias de ensino que pode contribuir para o conhecimento aprofundado da língua e para as práticas de leitura e escrita. A análise linguística é uma possibilidade de reflexão sobre a língua e seu sistema linguístico, bem como sobre o uso da língua em diversos contextos discursivo.

Segundo o DCT (TOCANTINS, 2022),

O objetivo maior é ponderar sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas com o foco no uso da linguagem. A reflexão volta-se para a produção de sentidos e para a compreensão do uso da língua, visando à formação de leitores escritores de gêneros diversos, sejam eles impresso e/ou digital, com condições de participarem de eventos de multiletramentos com autonomia e eficiência. (TOCANTINS, 2022, p. 29-30).

As práticas de análise linguísticas devem envolver textos autênticos nas práticas de leitura e produção de gêneros textuais. Isso possibilita o conhecimento mais aprofundado dos diversos gêneros textuais estudados pelos alunos surdos.

Além disso, o ensino de português escrito como segunda língua para surdos deve considerar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e de sua língua de sinais. desta forma, as marcas linguísticas do estrangeiro que escreve numa língua que não é sua língua materna, devem ser consideradas como parte de um processo natural de aprendizagem da língua na sua modalidade escrita.

5.3.1 Campos de Atuação Social, Competências e Habilidades em Língua Portuguesa

O componente curricular de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos se organiza em competências, habilidades e campos de atuação social. Segundo a BNCC e o DCT, os Campos de Atuação Social estão presentes em todos os componentes curriculares. Estes Campos de Atuação Social agregam novos conhecimentos que são desenvolvidos por meio de suas habilidades. Assim, os componentes curriculares da BNCC e do DCT estão organizados em Campos de Atuação Social, os quais agregam diferentes competências, possibilitando diferentes práticas de linguagem.

Os Campos de Atuação Social da BNCC e do DCT da área de Linguagens e suas Tecnologias são os seguintes:

Campo de Atuação Social	Descrição
Campo da Vida Pessoal	<p>Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.</p> <p>No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação.</p>
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	<p>Abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse</p>

	campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.
Campo Jornalístico-Midiático	Caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.
Campo de Atuação na Vida Pública	Contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.
Campo Artístico	É o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

(BRASIL, 2018, p. 488-489).

Os Campos de Atuação Social estão presentes em todo o ensino básico, desde os anos iniciais até o ensino médio. Desta forma, estes campos são desenvolvidos de forma sistemática durante toda a educação de surdos.

Figura 1 – Campos de Atuação Social

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 493)

Os Campos de Atuação Social agregam as diversas habilidades propostas para o ensino de português escrito para surdos. A seguir, apresentamos os diversos Campos de Atuação Social e suas habilidades específicas:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da	1

criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
(EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.	3, 7

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7
(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4

(BRASIL, 2018, p. 498-500, adaptado)

CAMPO DA VIDA PESSOAL

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP18) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP19) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP21) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

(BRASIL, 2018, p. 502, adaptado)

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

CAMPO ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP22) Analisar o histórico e o discurso político de candidatos e de partidos, como também propagandas políticas e programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões fundamentadas.	1, 7
(EM13LP23) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
(EM13LP24) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3
(EM13LP25) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.	3

(BRASIL, 2018, p. 505, adaptado)

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP28) Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP29) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP30) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, questionando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7

(BRASIL, 2018, p. 508, adaptado)

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP35) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
(EM13LP36) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2
(EM13LP37) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1, 2
(EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	7
(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7
(EM13LP40) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7
(EM13LP41) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria de informação (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP42) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7

(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo.	1, 7
(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.	1, 3

(BRASIL, 2018, p. 511-512, adaptado)

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS	
Leitura e produção de textos (escritos, multissemióticos), práticas em sinais e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura	6

e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). 1, 3 (EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

(BRASIL, 2018, p. 515-516, adaptado)

Desta forma, a proposta apresentada acima, com base na BNCC e o DCT, enfoca adequações necessárias para a realidade de ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos do ensino médio do estado do Tocantins. Por isso, foi necessário levar em conta que todas as práticas de oralidade serão desenvolvidas na Libras. Eventualmente, algumas situações em que a oralidade aparece na forma escrita, como nas mensagens das redes sociais, o enfoque escrito será mantido, mas tudo será ensinado na Libras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado propôs a criação de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para surdos no ensino médio. Essa pesquisa se mostrou relevante, pois discute o ensino de português por alunos surdos numa perspectiva bilíngue e bicultural.

Além disso, a pesquisa apresentou um conjunto de proposições para mudanças positivas para a construção de uma educação bilíngue que ainda está em processo, que não é produto acabado. Esse trabalho, usando a abordagem qualitativa, realizou uma proposta curricular de ensino de português na modalidade escrita para surdos, analisando os desafios na aquisição da modalidade de escrita em língua portuguesa.

A pesquisa adotou uma metodologia bibliográfica e documental. Conforme Sá-Silva, Almeida e Gundani (2009), as pesquisas bibliográfica e documental investigam o documento como objeto de pesquisa. O documento é usado como fonte de pesquisa, o qual pode ser escrito ou não escrito. É possível analisar leis, decretos, manifestos, filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, dentre outros. A pesquisa documental foca nos documentos e faz uma análise detalhada dos mesmos. Já a pesquisa bibliográfica realiza a leitura, fichamento e revisão bibliográfica de livros, artigos e ensaios que dão base para a discussão teórica da pesquisa.

Foram analisados diversos documentos para dar suporte à presente proposta curricular do ensino médio no estado do Tocantins. Foram analisadas as seguintes leis e decreto, como a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei da Libras e a Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Além disso, foram analisados os seguintes documentos do movimento surdo, como A Educação que nós surdos queremos (1999) e Direitos Humanos das Pessoas Surdas: Pela Equidade Social, Cultural e Linguística (2018). Foi analisado também o Relatório do Grupo de Trabalho da Secadi/MEC. Este relatório apresenta várias considerações importantes para a educação bilíngue de surdos. Foi elaborado por vários membros da comunidade surda, principalmente lideranças e pesquisadores surdos e ouvintes.

A pesquisa analisou os planos nacional e estadual de educação, ou seja, o PNE – Plano Nacional de Educação e o PEE – Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Estes Planos Nacional e Estadual de Educação propõem metas para a educação em geral. Em particular, apresentam metas específicas para educação bilíngue de surdos em Libras e com português L2 escrito.

Para dar sustentação à proposta curricular de Português como segunda língua para surdos no ensino médio do Tocantins, foram analisadas duas propostas curriculares. A primeira é a Base Nacional Curricular Comum; a segunda é o Documentos Curriculares do Tocantins – DCT. Os dois documentos curriculares fundamentaram a construção da proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos no estado do Tocantins. Enfatizam as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, escolhemos o seguinte objetivo geral: Desenvolver uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino de português como segunda língua para a educação de surdos no ensino médio do Tocantins. Para concretizar esse objetivo geral, foram escolhidos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os documentos oficiais sobre o ensino médio no Estado do Tocantins e da esfera federal; b) Refletir sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo; c) Adequar as competências e habilidades com base no DCT para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Durante toda a dissertação, os objetivos geral e específicos foram realizados com a discussão dos documentos selecionados, bem como com a criação de uma proposta de currículo de português para surdos no ensino médio.

A pesquisa criou uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no ensino médio do Tocantins, voltado ao contexto atual de propostas e implementações da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Além disso, apresenta algumas sugestões de sua aplicabilidade no ensino de português como segunda língua para surdos.

A proposta pautou-se em competências e habilidades, de acordo com a BNCC e o DCT. No contexto de educação bilíngue de surdos, o ensino de português como segunda língua para surdos deve pautar-se na escrita e na leitura de textos autênticos. Desta forma, as competências e habilidades foram adequadas considerando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos alunos surdos para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, Mirlene M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Universidade Federal do Ceará. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão).
- BRASIL. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Organização Sandra Patrícia de Faria-Nascimento. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.
- BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.
- 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: Planalto, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2002.
- 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: Planalto, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília: MEC, 2018
- CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 29, 2005.
- DAMÁZIO, M. F.M; FERREIRA, J. Educação Escolar de Pessoas com Surdez – Atendimento Educacional Especializado em Construção. **Revista Inclusão**: Brasília: MEC, V. 6, 2008.
- FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. CES. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Cerreta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 51-69, 2014.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, E. Linguagem escrita: uma dinâmica de grupo. **Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES**. Nº 18/19 (dez/2002 – julho/2003) – Rio de Janeiro: INES, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n.10, p. 30-40, julho/dezembro 1998.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the Deaf-World**. California: DawnSign Press, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed.-São Paulo: Atlas, 2003. MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

MIDENA, Maria Christina de Mello. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: estudo de caso**. 2004. Tese (Doutorado) – Departamento de estudos de linguística do instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bargaço, 2005.

PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011, p. 49-64.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

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

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira. Revista**, v. 22, n. 1, p. 77-88, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção do sentido da escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado em psicologia educacional) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2019.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço: Informativo técnico científico do INES**. Nº 9 (Jan – Junho 1998), Rio de Janeiro: INES, 1998.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins**. Palmas: Palácio Araguaia, 2022.

TOCANTINS. **Plano Estadual de Educação do Tocantins**. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Publicada no Diário Oficial nº 4.411 Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Palmas: Palácio Araguaia, 2015.