



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E**  
**LÍNGUAS CLÁSSICAS**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE E PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE**  
**UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PSLS NO 3º ANO DO ENSINO**  
**MÉDIO**

**Ingrid da Costa Silva**

**Brasília - DF**

**2019**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

COSTA SILVA, I. **Educação Bilíngue de e para surdos**: uma proposta de unidade didática para o ensino de PSLs no 3º ano do Ensino Médio. Orientadora: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento. 2019. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Documento formal, autorizando reprodução deste Trabalho de Conclusão de Curso para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte deste Trabalho de Conclusão de Curso pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dc838	da Costa Silva, Ingrid Educação Bilíngue de e para surdos: uma proposta de unidade didática para o ensino de PSLs no 3º ano do Ensino Médio / Ingrid da Costa Silva; orientador Sandra Patrícia de Faria do Nascimento. -- Brasília, 2019. 99 p.  Monografia (Graduação - Letras - Português do Brasil como Segunda Língua) -- Universidade de Brasília, 2019.  1. Português como Segunda Língua para Surdos. 2. Educação Bilíngue. 3. Política Linguística. 4. Política Educacional. 5. Unidade Didática. I. de Faria do Nascimento, Sandra Patrícia, orient. II. Título.
-------	--

**Ingrid da Costa Silva**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE E PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE  
UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PSLS NO 3º ANO DO ENSINO  
MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de graduação em  
Letras - Português do Brasil com Segunda  
Língua como requisito parcial à obtenção do  
Grau de Licenciada pela Universidade de  
Brasília.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Patrícia de  
Faria do Nascimento

**Brasília – DF**

**2019**

## TERMO DE APROVAÇÃO

Ingrid da Costa Silva

### **EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE E PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PSLS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, como requisito parcial à obtenção do Grau de Licenciada pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Banca examinadora:



---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB/LIP-IL)  
Presidente da Banca



---

Prof. Ms. Messias Ramos Costa (UnB/LIP-IL)  
Membro Interno

Aprovado em: 10 de julho de 2019.

## DEDICATÓRIA

*À minha Mãe Dolorosa, por ter sido a fortaleza dessa fraca filha e escrava antes, durante e depois da graduação.*

*À minha mãe, Andrea, por não ter desistido de me dar uma boa educação e ser um belo exemplo de mãe que faz tudo pelos seus filhos.*

*À minha avó, Anisia, que mesmo não tendo a neta sempre presente, amou-a e intercedeu por ela constantemente.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que demonstrou seu infinito Amor e sua infinita Misericórdia para comigo em todos os momentos da minha vida, mas especialmente nesses quatro anos de graduação.

Agradeço também à Virgem Maria, *Mater Dolorosa*, por ter-me protegido e guiado desde sempre, concedendo-me graças às quais não fui/sou digna de receber.

Imensurável gratidão à minha mãe, Andrea, que sempre cuidou de mim e dos meus estudos, sacrificando-se para que eu fosse bem formada, entrasse na Universidade de Brasília e me tornasse uma profissional feliz com o que faz, assim como ela.

Ternos agradecimentos à minha avó, Anisia, por sempre interceder por mim e por ser tão doce e amável, reflexo da maternidade de Maria Santíssima em minha vida.

Agradeço àqueles responsáveis pela minha formação acadêmica no curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), primeiramente agradeço à professora Márcia Niederauer, que, com suas falas, demonstrou o quanto o curso de PBSL é valoroso e o quanto valia a pena continuar nessa área do Português como Segunda Língua, além de sempre me acolher bem durante a nossa convivência.

Também sou grata ao professor Rodrigo Albuquerque, que ministrou a disciplina de Introdução aos Mídias, na qual tive a certeza de que queria trabalhar com a elaboração de materiais didáticos, além de reconhecer, por meio dos grandes ensinamentos que ele me passou, a importância dos gêneros textuais no ensino de PL2.

Não posso deixar de agradecer à professora Flávia de Oliveira Maia Pires, que com sua brilhante disciplina de Lexicografia demonstrou a importância de conhecer e dominar as ferramentas lexicográficas para melhorar a aprendizagem do léxico por alunos surdos, estrangeiros e indígenas.

Também expressei minha imensa gratidão à professora Orlene Lúcia Sabóia de Carvalho, que ministrou umas das disciplinas mais importantes na minha formação. Sua preocupação em formar professores competentes que conheçam o funcionamento da língua e que considerem fatores culturais ao elaborar materiais didáticos e ao planejar aulas de PL2 foi algo que elevou o meu conhecimento.

Quanto àqueles que me ensinaram a Língua de Sinais Brasileira, agradeço primeiramente à professora Daniela Prometi, que me acolheu com carinho e paciência na disciplina de Libras básico, e depois, sempre me estimulando a continuar aprendendo a língua. Em segundo lugar, agradeço ao professor Neemias Santana, responsável por boa parte dos elogios que recebo pela minha sinalização. Você me ensinou mais do que sinais, você me ensinou a mergulhar no mundo dos surdos e a olhar as coisas com os olhos deles, por meio da língua. Eterna gratidão!

Agradeço imensamente à minha orientadora, Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, que aceitou o desafio desse Trabalho de Conclusão de Curso e que me acolheu com sua humildade, atípica no ambiente acadêmico. A sua luta em defesa da comunidade surda e dos direitos dos surdos de terem uma Educação Bilíngue digna foi algo que me moveu e serviu de exemplo para perseverar no trabalho com os surdos. Que a Virgem Maria te abençoe sempre pelo bem que me fez e pela paciência que teve ante a minha ignorância de aprendiz!

Aos companheiros do curso de PBSL, agradeço primeiramente à Valéria e ao Daniel, que estiveram comigo desde o primeiro dia de aula, aceitando fazer os trabalhos comigo e suportando as minhas chatices. Jamais me esquecerei do que vocês fizeram por mim!

Agradeço também à Ludmilla, grande amiga e companheira, que muito me ensinou com seu jeito alegre e criativo, me socorrendo nos momentos que precisei, auxílios que lembro e guardo com carinho; e à Renata, pelos alegres e divertidos momentos, lhe desejo sucesso na sua caminhada no PBSL, você tem capacidade para ir longe!

Aos meus queridos do curso de Letras - Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL), agradeço primeiramente à Bruna Rezende, grande exemplo de esforço e dedicação, que não desistiu, mesmo com todas as adversidades, de se formar uma profissional excepcional. Sua força foi um exemplo para mim. Em segundo, agradeço ao Gidevan Coelho, que sempre buscou dar o melhor em tudo que faz, sem querer se exaltar, além de me socorrer várias vezes quando precisei, obrigada pela amizade!

Não posso deixar de fora desses agradecimentos a minha amiga surda Stefany Marques, a quem sou imensamente grata por ter sido a primeira surda a me acolher quando eu ainda não sinalizava bem. Com sua paciência me ensinou muito, além de se tornar uma grande companheira na minha vida acadêmica. Você é um exemplo de que surdos, mesmo com

todas as adversidades, são capazes de chegar longe e superar as barreiras que surgem pelo caminho, basta ter dedicação e perseverança. Por ti tenho enorme gratidão, minha amiga!

*Creio que através de Vós nós recebemos o dom da perseverança:  
se vos sigo, não me desencaminharei; se acudo a Vós, não me  
desesperarei; se Vós me sustentais, não cairei; se Vós me  
protegeis, não temerei; se vos sigo a Vós, não me cansarei; se vos  
alcanço, me recebereis com amor.*

*Credo di Maria – São Gabriel de Nossa Senhora das Dores*

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata da educação bilíngue de surdos no Brasil, com foco no ensino de português como segunda língua. Tendo em vista que atualmente o ensino de PLS ainda possui falhas e inadequações, a presente pesquisa tem como objetivos (i) discutir a Educação Bilíngue de surdos, conforme as perspectivas jurídicas e linguísticas, e (ii) propor uma unidade didática de PLS aplicável no 3º ano do ensino médio. Para a construção da discussão sobre a Educação Bilíngue de surdos, foi feita a seleção e a análise de textos acadêmicos e de textos oficiais da legislação vigente no país. O produto gerado pela pesquisa foi a unidade didática *Pensando nas Profissões*, que contou com os seguintes passos de elaboração: (i) delimitação do público-alvo; (ii) escolha do tema; (iii) seleção dos textos; (iv) análise dos textos; (v) adaptação e adequação dos textos; (vi) organização dos textos; (vii) produção das atividades dos textos.

Palavras-chave: 1. Português como Segunda Língua para Surdos; 2. Educação Bilíngue; 3. Política Linguística; 4. Política Educacional; 5. Unidade Didática.

## ABSTRACT

The present Paper of Conclusion Course deals with bilingual deaf education in Brazil, focusing on the teaching of Portuguese as a second language. Given that currently the teaching of PSLS still has flaws and inadequacies, the present research aims to (i) discuss Bilingual Deaf Education, according to the legal and linguistic perspectives, and (ii) to propose a didactic unit of PSLS applicable in the 3rd year of high school. For the construction of the discussion about Bilingual Education for deaf, it was made the selection and analysis of academic texts and official texts of the legislation in force in the country. The product generated by the research was the didactic unit *Thinking in the Professions*, which had the following elaboration steps: (i) delimitation of the target audience; (ii) choice of theme; (iii) selection of texts; (iv) analysis of texts; (v) adaptation and adequacy of texts; (vi) organization of texts; (vii) production of the activities of the texts.

Keywords: 1. Portuguese as a Second Language for the deaf; Bilingual Education; 3. Language Policy; 4. Educational Policy; 5. Didactic Unit.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Histórico do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 2: Panorama da educação dos surdos nos âmbitos internacional e nacional.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LS – Língua de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

Libras – Língua de Sinais Brasileira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB -Lei de Diretrizes e Bases

LPE – Língua Portuguesa Escrita

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua

PL1 – Português como Primeira Língua

PL2 – Português como Segunda Língua

PLE - Português como Língua Estrangeira

Prolibras – Exame de Proficiência em Libras

PSLS – Português como Segunda Língua para Surdos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - O DIREITO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	16
<b>1.1 Panorama da educação dos surdos nos âmbitos internacional e nacional</b> .....	16
<b>1.2 Políticas Linguísticas: A Lei nº 10.436 de 2002 e o reconhecimento legal da LSB como meio de comunicação</b> .....	19
<b>1.3 Políticas educacionais: O Decreto nº 5.626 de 2005 e a Educação Bilíngue dos surdos</b> .....	21
<b>1.4 Atendimento Educacional Especializado para surdos</b> .....	26
<b>1.4.1 Constituição Federal de 1988</b> .....	26
<b>1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases de 1996</b> .....	27
<b>1.4.3 Decreto nº 3.298 de 1999</b> .....	28
<b>1.4.4 CNE/CEB - resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001</b> .....	28
<b>1.4.5 O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004)</b> .....	30
<b>1.4.6 Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado</b> .....	31
<b>1.4.7 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b> .....	32
<b>1.4.8 Decreto nº 6.571 de 2008 e Decreto nº 7.611 de 2011</b> .....	33
<b>1.4.9 Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - CNE/CEB</b> .....	34
<b>1.4.10 AEE para surdos</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS – PSLS</b> .....	39
<b>2.1 Educação Bilíngue de e para surdos</b> .....	39
<b>2.2 O perfil do professor de PSLS</b> .....	43
<b>2.2.1 Conhecimento das abordagens de ensino e aprendizagem de L2</b> .....	43
<b>2.2.2 Conhecimento da estrutura linguística da LP e da LSB</b> .....	45
<b>2.2.3 Capacidade de produção e adequação de materiais didáticos</b> .....	46
<b>2.2.4 Diagnóstico da situação de ensino</b> .....	48
<b>2.2.5 Proficiência na LSB</b> .....	48
<b>2.2.6 Ensino intercultural</b> .....	49
<b>2.2.7 Competência atitudinal</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA PENSANDO NAS PROFISSÕES</b> .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>APÊNDICE I – unidade didática <i>Pensando nas Profissões</i></b> .....	57
<b>APÊNDICE II – slides da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trata da Educação Bilíngue de surdos no Brasil, com foco no ensino de português como segunda língua (PL2), tendo em vista o fato de que o curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) tem como um dos públicos-alvo os surdos, grupo eleito pela autora dessa pesquisa.

A relevância desse estudo está no fato de que, atualmente, o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) possui falhas que afetam o processo de ensino e de aprendizagem, sendo a ausência de materiais didáticos de PL2 feitos para surdos um dos grandes défices. Por esse motivo, e com o fim de suprir uma parte dessa carência, nesse trabalho elaboramos uma proposta de unidade didática para o ensino de PSLS aplicável no 3º ano do ensino médio.

Além disso, nessa pesquisa, definimos a Educação Bilíngue de surdos em duas perspectivas: a jurídica, apresentando as políticas linguísticas e as políticas educacionais vigentes no país para esse público-alvo; e a linguística, discutindo os estudos acadêmicos da área, que demonstram fatores importantes para a prática docente no ensino de PSLS.

É importante ressaltar que fatores sociais, culturais e linguísticos relacionados aos surdos, aos não surdos e ao ensino de PSLS foram levados em consideração nesse estudo, pois entendemos que língua e cultura estão fortemente unidas, não podendo separá-las tanto nas práticas sociais quanto no ensino de PL2. Assim sendo, esses aspectos não podem ser desconsiderados no momento da elaboração de materiais didáticos de PL2, nem no decurso da prática docente em sala de aula.

Portanto, esperamos que essa pesquisa contribua para a melhoria na Educação Bilíngue de surdos, direito conquistado com grande luta pela comunidade surda, mas que ainda não é garantido e praticado de forma efetiva no Brasil, por diversos fatores.

A estrutura desse trabalho organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, definimos as políticas linguísticas e educacionais vigentes no Brasil concernentes aos surdos. No segundo capítulo, discutimos o ensino de PSLS com base nas pesquisas acadêmicas de teóricos e pesquisadores da área. No terceiro capítulo, demonstramos os percursos metodológicos para elaboração da unidade didática *Pensando nas Profissões*.

## **CAPÍTULO 1 - O DIREITO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O presente capítulo apresenta um breve histórico da educação dos surdos e trata das políticas linguísticas e das políticas educacionais vigentes no Brasil para esse público. O conhecimento desses pontos é fundamental, pois nos permite analisar as definições e os posicionamentos políticos do Estado e do Distrito Federal quanto a essa minoria linguística e compreender melhor o sistema brasileiro de Educação Bilíngue de surdos.

### **1.1 Panorama da educação dos surdos nos âmbitos internacional e nacional**

Antes de tratarmos das políticas educacionais e das políticas linguísticas voltadas para os surdos no Brasil, precisamos conhecer alguns fatos históricos antecedentes, que contribuíram para a formação da realidade social e educacional dos surdos.

Durante muitos anos, e ainda atualmente, o surdo foi definido socialmente sobre a visão patológica, a qual determina que a surdez precisa ser corrigida e tratada, dando ao sujeito surdo características como a de “anormal” e de “incapaz”, por não ouvir. Os fundamentos desse tipo de pensamento partem do enaltecimento da fala oral em detrimento da sinalização, pois achava-se que somente a língua falada oralmente era capaz de expressar o pensamento humano e que as línguas de sinais eram mímicas e pantomimas, não entendidas como língua (CAPOVILLA, 2000).

Com base nessas concepções, Samuel Heinicke, em 1755, desenvolveu o método oralista, o qual despreza o uso de gestos, sinais ou semelhantes no processo educacional de surdos. Depois de alguns anos, aprimorou o seu método de oralização e, em 1778, fundou a primeira escola de oralismo em Leipzig, na Alemanha.

Em oposição ao ponto de vista do educador alemão, Michel L'Épée criou o método dos sinais metódicos para ensinar os surdos franceses, em 1760, o qual consistia em combinar os sinais da LS com a gramática da língua oral francesa. O abade francês utilizou esse método por anos e fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Como fruto desse trabalho, vários surdos formaram-se professores e passaram a educar outros surdos. Um exemplo foi Lauret Clerc, levado por Thomas Gallaudet aos Estados Unidos para

criar a primeira escola permanente de surdos, em Connecticut. A escola prosperou e, dos trabalhos de Thomas, surgiu a Universidade Gallaudet.

Eduard Huet foi mais um professor surdo discípulo de L'Épée, que levou o método francês para outro país. Também ele apresentou a Dom Pedro II a proposta de fundar um instituto para surdos no Brasil. O imperador aceitou o projeto de Huet e foi criado, em 1857, o bicentenário Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Em 1880, aconteceu o Congresso de Milão, que reuniu professores de surdos para decidir qual seria a mais adequada metodologia a ser seguida no processo educacional dos surdos, se a oral ou a gestual. A maioria dos educadores que estavam presentes eram defensores do oralismo, de modo que o método oralista foi eleito como o melhor. Proibiu-se o uso de gestos ou de língua de sinais, pois, na época, pensava-se que o uso desses impedia o desenvolvimento da fala oral. Esse acontecimento mudou a história da educação dos surdos no mundo, tendo em vista que, segundo Capovilla (2000, p. 101), com base em Sacks (1990), “a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram expulsos, a língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino.”.

Depois do congresso de Milão, a aplicação do oralismo não trouxe resultados positivos, o que mostrou a necessidade de uma nova filosofia educacional. Enquanto isso, em 1960, os estudos do linguista William Stokoe mexeram com o pensamento vigente de que o sistema de sinais usado pelos surdos para comunicação não era língua natural. O estudioso conseguiu demonstrar em seu livro *Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, que a Língua de Sinais Americana possuía elementos e traços característicos de línguas naturais, como por exemplo gramática própria. Essas conclusões mudaram o panorama da educação dos surdos, pois trouxeram novas considerações sobre as línguas de sinais.

Assim sendo, com base nos estudos de Stokoe e de outros pesquisadores, surgiu na década de 70, a filosofia educacional da comunicação total para substituir a filosofia do oralismo. Sua proposta era de “fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir à criança surda adquirir linguagem” (CAPOVILLA, 2000, p.104). A adoção dessa filosofia nas escolas foi um grande avanço, pois nesse momento a língua de sinais (LS) começou a ter espaço no

processo educacional dos surdos, apesar de ainda não ser posicionada de forma mais central, tendo em vista o fato de dividir lugar com outros recursos visuais. A estratégia frequentemente usada pelos professores da comunicação total era o bimodalismo, que consiste em sinalizar e falar simultaneamente, de forma sobreposta. Assim, a estrutura gramatical seguida nos momentos de fala era a da língua oral.

Com essas mudanças, a educação dos surdos progrediu, mas o desempenho desse público na escrita e leitura da segunda língua (L2) ainda apresentava lacunas (CAPOVILLA, op. cit). Então, na década de 80, surge a filosofia educacional conhecida por Bilinguismo<sup>1</sup>, a qual “tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país.” (GOLDFELD, p. 42). Além da contemplação dos fatores linguísticos, aspectos culturais foram levados em conta, caracterizando a língua de sinais como própria da comunidade surda (*id, ibid*, p. 43).

A filosofia educacional conhecida por Bilinguismo (conhecida como Educação Bilíngue) dá à LS o lugar central na educação dos surdos, admite a presença da L2 na sua modalidade escrita e permite a convivência entre as duas línguas, de forma não-simultânea, diferente do que acontecia na fase da Comunicação Total. Apesar da boa proposta dessa filosofia, ainda temos problemas referentes a sua prática nas escolas brasileiras. Tratamos desses pontos no capítulo dois.

Ainda no panorama internacional sobre a educação dos surdos, temos a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, com o objetivo de estabelecer a Estrutura de Ação em Educação Especial para que “pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados.” (BRASIL, 1994, p.1). Esse documento, ao apresentar as Linhas de Ação em Nível Nacional, explicita no item 19 da subseção Política e Organização que:

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. **A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.** Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, **a educação deles**

---

<sup>1</sup> Não usamos a denominação “filosofia educacional do Bilinguismo” para evitar confusões entre o que é o bilinguismo dos sujeitos, discutido amplamente na Linguística, e o que é a Educação Bilíngue, que seria o ensino da língua de sinais e da língua majoritária do país, na modalidade escrita, ao qual o surdo pertence, proposta da filosofia educacional em questão.

pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p.6, grifos nossos)

O presente texto concorda com os estudos científicos da época e atuais, que defendem a LS como língua natural dos surdos, a ser contemplada no processo educacional desses indivíduos, assim como defende a filosofia conhecida por Bilinguismo. Também é ressaltada a necessidade de que o ensino ocorra num ambiente educacional específico (escolas especiais), podendo ocorrer em outros ambientes, desde que haja um acolhimento específico (classes especiais e unidades em escolas regulares).

Após a apresentação dos acontecimentos internacionais, chegamos ao nível nacional com a publicação da Lei nº 10.436 em 2002, também conhecida como Lei de Libras, e a sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 em 2005; dois marcos históricos que determinaram a educação dos surdos brasileiros.

## **1.2 Políticas Linguísticas: A Lei nº 10.436 de 2002 e o reconhecimento legal da LSB como meio de comunicação**

Primeiramente, faz-se necessário apresentar o conceito que tomamos de política linguística nessa pesquisa. Concordamos com Maher (2013, p. 120), que utiliza o termo política linguística para referir-se “tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)linguísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos.”. Essa definição alinha-se com nosso ponto de vista, pois não vemos a política linguística como um conjunto de propostas e metas meramente escritas, mas sim como algo além disso, podendo mudar a realidade social de uma comunidade ou de um país pela forma como é exercida.

Com base nessa definição, a Lei de Libras foi a primeira tentativa de se estabelecer uma política linguística voltada específica e exclusivamente para os surdos, sendo um marco na história da comunidade surda brasileira. Em vigor desde então, a lei trata, em seus cinco artigos, da Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB) e das medidas a serem adotadas quanto a essa e quanto aos surdos sinalizantes dessa. Segundo o artigo 1º e o seu parágrafo único, respectivamente, da referida lei, a Libras:

é reconhecida como **meio legal de comunicação e expressão** a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...]

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

A lei legitima a LSB como língua pelo uso dos termos “sistema linguístico” e “estrutura gramatical própria”, elementos presentes nas línguas naturais, que tiveram sua existência na LSB comprovada por estudos linguísticos, como bem apresentado por Quadros e Karnopp (2004). Além disso, a lei demonstra que essa língua é um instrumento de “transmissão de ideias e fatos” e descarta a possibilidade de esta ser tratada como linguagem nos termos legais. Entretanto, deve-se ressaltar que o texto da lei não reconhece a LSB como língua oficial do Brasil, mas apenas como “meio legal de comunicação”<sup>2</sup>, o que a torna uma língua oficializada.

Essa legitimação foi um marco, pois influenciou diretamente as políticas educacionais voltadas para os surdos. Antes, não havia políticas linguísticas para educação desse público, mas sim exclusivamente um olhar educacional sobre a língua, o que levou à prática do oralismo e do ensino de português como primeira língua (L1) nas escolas onde se ensinavam estudantes surdos, uma vez que a LS não era reconhecida e valorizada.

O artigo 4º da Lei de Libras demonstra o início dessa mudança de perspectiva ao tratar da formação dos profissionais que devem atuar nessa área, como descrito a seguir:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir **a inclusão** nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, **do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não poderá substituir** a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, grifos nossos)

---

<sup>2</sup> Há uma semelhança entre os textos da Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Libras (2002) quanto ao uso do termo “meio de comunicação” e quanto ao esclarecimento de que pertence a pessoas surdas.

Entretanto, a regulamentação dessa lei pelo Decreto nº 5.626 de 2005 ainda deixa lacunas quanto a esses aspectos e outros mais relacionados à Educação Bilíngue de surdos, dos quais tratamos na seção seguinte.

Quanto ao disposto no parágrafo único do art. 4º, foi requerida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 5.820<sup>3</sup> para que o termo “não” seja excluído do dispositivo legal. Segundo a petição da federação, essa proibição viola direitos dos surdos à comunicação e à acessibilidade em contextos sociais variados, como por exemplo os de avaliação<sup>4</sup>, uma vez que inibe a substituição do Português pela LSB para que esses indivíduos consigam se expressar plenamente.

### **1.3 Políticas educacionais: O Decreto nº 5.626 de 2005 e a Educação Bilíngue dos surdos**

O Decreto nº 5.626 de 2005 foi um marco na história dos surdos brasileiros. Ele se divide em nove capítulos e trata de questões ligadas à educação, à acessibilidade e à saúde da pessoa surda. Para a discussão dessa seção, destacamos os capítulos II, III, IV e VI, que explanam sobre a Educação Bilíngue dos surdos.

O capítulo II, no seu art. 3º, retoma o texto do art. 4º da Lei de Libras ao tornar a LSB disciplina obrigatória “nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia”<sup>5</sup>. Assim como na citada lei, o decreto deixa lacunas quanto à prática dessa determinação, o que causou/causa problemas como os citados por Lima (2018, pp. 174 e 175):

a) não há concessão igualitária da ementa de uma instituição para outra que estabeleça diferentes focos do tipo de formação que se pretende ofertar; uma tem o objetivo de oferecer conhecimento básico da língua, outra visa capacitar os egressos para atuar com a educação dos Surdos e, por fim, tem como meta instruí-los na formação bilíngue, tanto na comunicação quanto nas ações pedagógicas;

---

<sup>3</sup> O processo gerado no Supremo Tribunal Federal é público e pode ser acompanhado pelo site <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5311945>.

<sup>4</sup> O art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência determina as competências das instituições de ensino superior para garantir a acessibilidade aos candidatos com deficiências nas avaliações e processos seletivos; os surdos estão enquadrados nesse público.

<sup>5</sup> No §1º do decreto tem-se especificado que esses cursos são: Pedagogia, Educação Especial e todas as licenciaturas.

- b) ausência recorrente das temáticas sobre a História da Educação dos Surdos, da identificação de aspectos linguísticos, de questão da Cultura Surda e de sua importância para a concretização de uma inclusão escolar cidadã dos Surdos;
- c) os egressos, oriundos dos diversos cursos de formação de professores, recebem os mesmos conteúdos, portanto, não estabelecendo uma diferença no ensino específico para cada curso.<sup>6</sup>

A autora (*ibid*, p. 175) também aponta o fato de que a formação linguística desses profissionais se torna simplificada e insuficiente, não dando um domínio adequado da LS para a prática docente, o que gera prejuízos nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos durante a educação básica.

O capítulo III trata da formação do professor e do instrutor de LSB. O art. 4º determina que para ensinar LSB nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, deve-se ter “graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2005). Com essa exigência, o Estado valorizou a formação específica para a docência da língua de sinais, fato ratificado pelo art. 11, que delega ao Ministério da Educação (MEC) a função de criar esses cursos exigidos no art. 4º.

Mesmo com esse posicionamento, o §2º do art. 8º permitiu que professores com formação em outras áreas e até instrutores, que apenas precisavam ter o ensino médio concluído, atuassem como docentes de LSB quando aprovados no exame de proficiência em Libras (Prolibras)<sup>7</sup>. Essa brecha na legislação, concedida por um prazo de dez anos após a publicação do decreto, ou seja, em 2015 – conforme esclarecido no art. 7º –, gerou outro problema na educação dos surdos, pois “[...] embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência para ensiná-la” (ALBRES, 2014, p.114), ainda mais quando falamos de não surdos que têm a LSB como L2 que foram autorizados a ensinar essa língua para surdos sinalizantes que a possuem como L1.

Com relação ao ensino de PSLS, o art. 13 do capítulo em questão inicia o posicionamento do Estado, ao determinar que:

---

<sup>6</sup> Texto na íntegra revisado.

<sup>7</sup> Segundo Quadros (2009, p. 25), “no caso específico do exame Prolibras, o exame de proficiência identifica a proficiência na Libras e o mesmo exame certifica o candidato para o exercício de duas profissões: (1) o ensino da Libras e (2) a tradução e interpretação da Libras e Português.”

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Com essa prescrição, notamos uma preocupação com a formação dos futuros professores no sentido de conhecer a especificidade linguística do surdo quanto à Língua Portuguesa Escrita (LPE) para que, futuramente, na prática docente, a metodologia de ensino seja adequada e esteja em harmonia com essas características de aprendizagem.

O capítulo IV aprofunda essa questão do ensino de PSLS e apresenta as determinações a serem seguidas na inserção do aluno surdo no sistema educacional. Vejamos as partes do texto do §1º do art. 14 que tratam desse assunto:

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

§ 1º Para garantir o **atendimento educacional especializado** e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de **formação de professores** para:

[...]

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

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

III - prover as escolas com:

[...]

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

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; [...]

(BRASIL, 2005, grifos nossos)

O §1º, ao tratar do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>8</sup>, demonstra, em seu inciso I, o intuito do Estado de capacitar os docentes para o ensino de PSLS com uma formação continuada por meio de cursos, uma vez que o inciso II garante aos surdos esse ensino.

---

<sup>8</sup> Problematizações referentes ao AEE serão tratadas na seção 1.4.

Não fica claro no texto do dispositivo, nem mesmo na alínea *c* do inciso III, se os professores de PLSL devem ser formados em curso de graduação específica para o ensino de PL2 ou se podem ser formados em Letras - Língua Portuguesa e fazer esses cursos complementares para ensinar PLSL<sup>9</sup>. Acreditamos que o ideal é ter docentes com formação específica – graduação nos cursos de Pedagogia Bilíngue ou Letras - Português do Brasil como Segunda Língua ou outros cursos de graduação que sigam os moldes exigidos pelo Decreto de nº 5.626 de 2005 –, pois esses possuem conhecimento aprofundado das especificidades linguísticas dos surdos e das técnicas de ensino de PL2.

Ainda quanto ao perfil do professor de PLSL, fica ausente no decreto a determinação de que esses profissionais sejam bilíngues. Em vários trechos do dispositivo legal, corrobora-se a necessidade de profissionais capacitados para o ensino de PLSL e o direito dos surdos de aprender o PL2, mas não há nada que imponha ao docente uma proficiência certificada e avaliada, por banca competente, para o ensino de PLSL como era de se prever; apenas a formação do professor de LSB é tratada com maior detalhamento. Portanto, há mais uma brecha que permite falhas na educação dos surdos quanto ao ensino e à aprendizagem de PL2.

O último artigo do capítulo IV do decreto determina 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.  
(BRASIL, 2005, grifos nossos)

A leitura desse artigo levanta reflexões. Primeiro, quanto ao fato de que o ensino de LSB e o de PLSL é apresentado como complementar, embora essas disciplinas sejam cruciais para a educação dos surdos e devam ser trabalhadas como principais, pois garantem o desenvolvimento do surdo como sujeito plenamente bilíngue. Segundo, quanto ao trecho

---

<sup>9</sup> Enquanto não havia cursos de graduação específicos para formação de professores de PLSL, o MEC implantou, entre 2001 e 2008, o Programa Nacional de Educação de Surdos, que oferecia cursos de capacitação para professores de PLSL, tradutores intérpretes de LSB-LP e instrutores surdos de LSB. O Programa, até o seu último ano, foi instituído nos vinte e seis estados do Brasil e no Distrito Federal para que os docentes, intérpretes e instrutores que receberam a capacitação se tornassem multiplicadores na sua região.

que define “uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” no ensino dessas disciplinas. Não há nenhum tipo de esclarecimento que indique a fundamentação teórica para a escolha dessas perspectivas, além de os exemplos citados nos incisos I e II não demonstrarem relação clara entre esses conceitos e a prática docente, o que deixa os docentes dessas disciplinas mais confusos.

O capítulo VI apresenta concepções sobre escola e classe bilíngue, em seu art. 22, ao discorrer sobre a inclusão dos surdos, determinando que:

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

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

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

Ao tornar as escolas e classes bilíngues ambientes educacionais que recebem alunos surdos e não surdos, o decreto cria uma contradição para a prática pedagógica: unir alunos que precisam de uma metodologia de L2 para a aprendizagem da LP (os surdos) com alunos falantes nativos da LP, que exige uma metodologia de L1 (os não surdos). Portanto, a diferença linguística entre esses grupos é determinante para os processos de ensino e de aprendizagem; a união proposta pelo decreto impede que a educação bilíngue aconteça de forma efetiva, pois sempre um dos lados será prejudicado e, como vimos historicamente, os surdos em geral são os desfavorecidos. Em suma, conforme o texto do decreto, a escola bilíngue é definida pelas características de uma escola inclusiva, o que a descaracteriza como escola bilíngue.

O inciso II do art. 22 trata da inclusão dos surdos nas escolas comuns da rede regular de ensino ao garantir duas coisas: (i) que os professores da escola estejam “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos” e (ii) que tenham “tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. Logo, haveria apenas a acessibilidade linguística por meio

do tradutor-intérprete, mas a metodologia de ensino do professor regente e os materiais didáticos utilizados por esse manter-se-iam os mesmos, alterando apenas a avaliação do aluno, conforme tratamos anteriormente. Mais à frente, no §2º, também é garantido aos surdos o atendimento educacional especializado (AEE), com características de complementariedade, no contraturno.

#### **1.4 Atendimento Educacional Especializado para surdos**

No sistema educacional brasileiro, os estudantes surdos sempre foram – e até o momento estão – inseridos na modalidade de ensino da educação especial, que abarca os estudantes com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades”<sup>10</sup>; as deficiências dividem-se entre física, sensorial (auditiva e visual) e mental.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Decretos nº 3.298 de 1999, nº 6.571 de 2008 e nº 7.611 de 2011, os discentes dessa modalidade de ensino têm direito ao AEE, o qual apresentou propostas diferentes nos marcos das políticas educacionais nacionais. Antes de tratarmos especificamente do AEE para surdos, apresentamos um panorama dessas propostas nos dispositivos legais citados acima e em outros documentos publicados referentes a esse atendimento, como a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), as Resoluções da CNE/CEB de nº 2, de 11 de setembro de 2001 e de nº 4, de outubro de 2009 e os livros “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004) e “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” (2006)<sup>11</sup>.

##### **1.4.1 Constituição Federal de 1988**

---

<sup>10</sup> Conferir os textos das legislações que serão apresentadas nessa seção, exceto o da Constituição Federal, que não apresenta especificações.

<sup>11</sup> Os documentos analisados nessa seção são referenciados em pesquisas relacionadas à inclusão que tratam do Atendimento Educacional Especializado. Alguns exemplos de trabalhos que tratam dessa questão são DIAS (2010), BORGES (2014) e GARCIA (2013).

A Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, torna dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifos nossos). A partir da leitura do inciso, nota-se que não há nada expresso que torne esse atendimento exclusivo da rede regular de ensino. Portanto, esse fato permite que, na prática, esse atendimento ocorra em distintos ambientes educacionais.

#### 1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também apresenta determinações quanto ao AEE, primeiramente no seu art. 4º, inciso III, que possuía, na versão original, a seguinte redação, nos termos da Constituição de 1988:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Em 2013, a redação do inciso III foi alterada<sup>12</sup> pela Lei nº 12.796, de 2013, entretanto não houve restrição para dar exclusividade à rede regular de ensino, mantendo o termo “preferencialmente” no texto.

O §2º do art. 58, ao tratar da educação especial, determina: “o atendimento educacional **será feito em classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das **condições específicas dos alunos**, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Portanto, esse trecho permite que haja um atendimento substitutivo para alunos da educação especial, segundo as suas condições educacionais específicas, em outros ambientes educacionais que não as classes comuns.

---

<sup>12</sup> A redação do inciso III dada pela Lei nº 12.796, de 2013 é a seguinte: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;”.

### 1.4.3 Decreto nº 3.298 de 1999

O Decreto nº 3.298 de 1999, em seus arts. 24 e 25, ao tratar da educação especial, expressa claramente essa alternativa de ensino substitutivo ao determinar que:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...]

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

[...]

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, **ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.** (BRASIL, 1999, grifos nossos)

### 1.4.4 CNE/CEB - resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001

A resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), deixou expresso o termo “substituir” ao dispor sobre a educação especial em seu art. 3º, com seguinte redação:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, **em todas as etapas e modalidades da educação básica** (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Portanto, até 2001, a política educacional adotada pelo Estado Brasileiro permitiu o atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular comum para os alunos da educação especial, conforme suas necessidades educacionais específicas. Essa possibilidade concentrou o atendimento dos alunos da educação especial em classes,

escolas e instituições especializadas, as quais assumiram uma “posição central” na trajetória educacional<sup>13</sup> desses discentes.

Apesar de a política nacional não ter sido apresentada, até então, de forma contrária ao caráter substitutivo do AEE, aconteceu uma mudança de política, explicada por Kassar (2011, p. 72), ao tratar do atendimento de alunos com deficiências por parte de instituições privadas especializadas e classes especiais públicas:

[...] No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal **opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.** (KASSAR, 2011, grifos nossos)

Assim, a partir desse momento, os alunos com necessidades educacionais específicas passaram a se concentrar nas escolas comuns e a receber o AEE nas salas de recursos. Conforme demonstrado por Kassar (*ibid*), houve uma preferência pelas salas de recursos multifuncionais, que diferem das salas de recursos específicas, pois visam a atender todos os públicos-alvo da educação especial em um mesmo espaço educacional<sup>14</sup>.

Portanto, os professores dessa sala deveriam ter capacitação para oferecer o AEE a todos os alunos, que tinham diferentes deficiências. Podemos notar os problemas que isso gerou na prática, pois a formação desse docente não seria adequada para atender completamente às necessidades educacionais específicas dos discentes atendidos em salas de recursos multifuncionais, além de esses alunos terem que dividir o seu tempo e o seu espaço de atendimento com os estudantes que têm necessidades educacionais específicas diferentes das suas.

Após essa mudança política, começam a surgir documentos legais com restrições ao AEE, com características como: (i) exclusividade de atendimento complementar – para discentes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento – e suplementar –

---

<sup>13</sup> Destacamos que essas instituições atendiam a esses alunos não somente de forma acadêmica, mas, na maioria das vezes, de forma a desenvolver habilidades essenciais que proporcionavam a esses estudantes maior autonomia na sua rotina.

<sup>14</sup> Na prática, inicialmente havia salas de recursos específicas para cada deficiência, que posteriormente foram substituídas pelas salas de recursos multifuncionais, que atendiam todas as especificidades no mesmo espaço.

para alunos com superdotação ou altas habilidades –, não podendo ser substitutivo; (ii) de ocorrência no contraturno do aluno com necessidades educacionais especiais em salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais, preferencialmente nas escolas comuns.

Quanto à diferenciação entre atendimento complementar e suplementar, o primeiro tem o fim de auxiliar o aluno para conseguir suprir lacunas de aprendizado deixadas no turno de escolarização, devido a sua deficiência, enquanto o segundo visa potencializar as habilidades do aluno devido a sua superdotação ou altas habilidades. Essa proposta desmerece o ensino da LSB, como parte da suplementação, uma vez que essa é a L1 dos surdos e deve ocupar lugar central; e do PSLS, como parte da substituição, tendo em vista que a LP é a L2 dos surdos e deve ser ministrada com metodologias embasadas nessa realidade.

Ao delimitar os públicos desses tipos de atendimentos, apagou-se a possibilidade de discentes que precisam receber dois atendimentos recebê-los, como por exemplo surdo com altas habilidades, já que seria categorizado pela especificidade principal.

#### **1.4.5 O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004)**

O primeiro documento que demonstra essas novas determinações, publicado em 2004, é “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; vejamos trechos que apontam alguns dos fatores citados:

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, **de preferência nas escolas comuns da rede regular**<sup>15</sup>. [...] Esse atendimento funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de Ensino Básico e Superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, **esse atendimento não substitui a escola comum** para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. [...]

---

<sup>15</sup> Nota extraída do texto original: “O significado do termo ‘regular’ é encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos): ‘Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira”.

A Constituição admite mais: que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, **seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.**

[...]

Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, **suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.** (BRASIL, 2004, pp. 8, 9 e 14, grifos nossos).

No texto, há uma comparação entre o AEE e cursos complementares não obrigatórios, o que demonstra uma supervalorização do ensino no período regular em detrimento do ensino no período do contraturno. Nessa perspectiva há um problema, pois muitas vezes o trabalho desenvolvido no AEE é o que efetiva a aprendizagem por parte do aluno. Essa definição se mostra mais problemática quando tratamos dos surdos, que têm o ensino da sua L1, a LSB, como competência do AEE. Além disso, o trecho restringe a interpretação do texto da Constituição ao entendimento de que o AEE é complementar e define as escolas especiais como locais onde se oferece apenas o AEE.

#### **1.4.6 Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**

Em 2006, foi publicado o segundo documento que trata do AEE, mais especificamente relacionado às salas de recursos, denominado de “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, o qual assume que:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. **Uma mesma sala de recursos**, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais.

[...]

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para **apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.** Dentre as atividades

curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Nesse sentido, **o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos Programáticos desenvolvidos na sala de aula**, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. (BRASIL, 2006, pp. 14 e 15, grifos nossos)

Portanto, o documento reafirma questões defendidas no documento publicado em 2004, sobre o AEE, e acrescenta que esse atendimento não é um “reforço” dos conhecimentos passados no turno de escolarização.

#### **1.4.7 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Em 2008 é publicada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a qual, em suas diretrizes, expressa que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. **As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.** Esse atendimento **complementa e/ou suplementa** a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

[...]

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e **deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado** que realize esse serviço educacional.<sup>16</sup> (BRASIL, 2008, grifos nossos)

Há uma retomada do documento de 2006, sobre as salas de recurso multifuncionais, segundo o qual o AEE não equivale ao ensino do turno regular, uma vez que desenvolve atividades diferentes das desse.

---

<sup>16</sup> Documento completo disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

#### 1.4.8 Decreto nº 6.571 de 2008 e Decreto nº 7.611 de 2011

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6.571 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que dispunha sobre o AEE, confirmando o seu caráter complementar e suplementar, conforme o §1º do art. 1º<sup>17</sup>, que traz a seguinte redação:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, **prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular**. (BRASIL, 2008, grifos nossos)

O Decreto nº 7.611 de 2011 manteve o caráter complementar e suplementar, acrescentando, para os casos complementares, limitações quanto à frequência dos alunos e ao tempo de atendimento, conforme o texto:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - **complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento**, como apoio permanente e **limitado** no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - **suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. (BRASIL, 2011, grifos nossos)

---

<sup>17</sup> A resolução nº 4, de outubro de 2009 - CNE/CEB, segue, em seus arts. 2º e 5º, as disposições do decreto de 2008.

#### 1.4.9 Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - CNE/CEB

Em 2009, o CNE, que havia publicado a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, na qual havia a possibilidade de o AEE ser substitutivo; publica a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, na qual expressa-se contra essa possibilidade e prioriza que o AEE seja feito em salas de recursos multifuncionais, vejamos:

Art. 2º O AEE tem como função **complementar ou suplementar** a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...]

Art. 5º O AEE é realizado, **prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns**, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, grifos nossos)

Essa “nova” política alterou a realidade dos alunos da educação especial, que passaram a ficar juntos dos outros estudantes do ensino comum no turno de escolarização, tendo as mesmas aulas e atividades, para depois, no contraturno, apenas complementar a sua apropriação do conhecimento e desenvolver atividades curriculares específicas.

O resumo do percurso histórico do AEE que apresentamos acima é representado pela imagem a seguir.

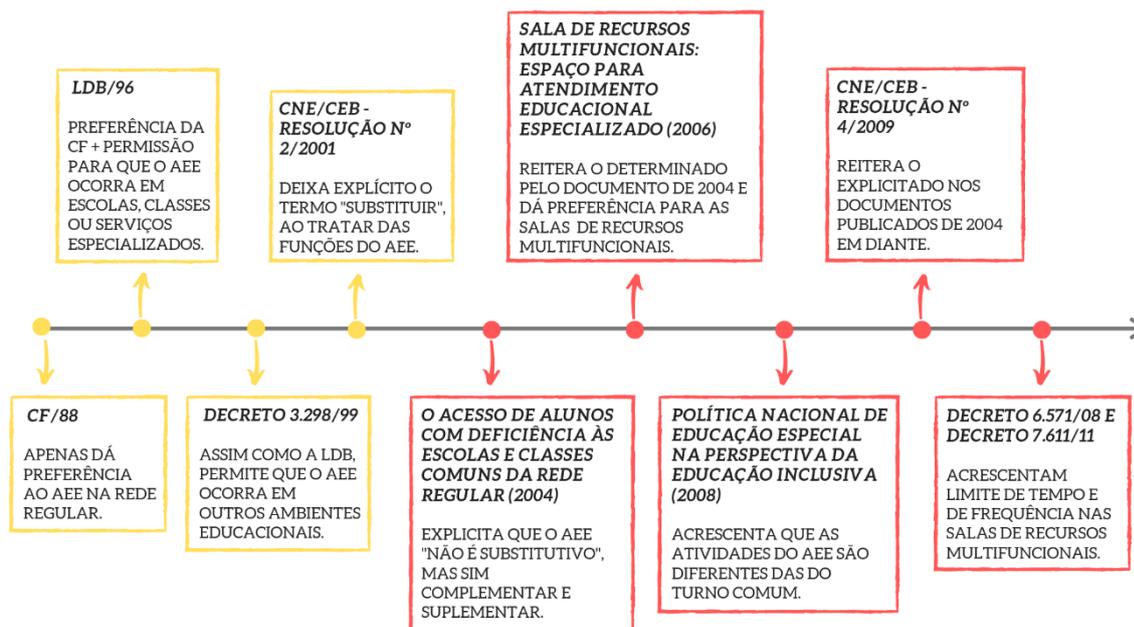


Figura 1: Histórico do Atendimento Educacional Especializado (AEE)  
 Fonte: (COSTA SILVA, 2019)

#### 1.4.10 AEE para surdos

A partir desse paradigma, surgem questionamentos quanto à eficácia do ensino ofertado aos surdos no turno comum, primeiramente devido ao fato de a metodologia de ensino seguida pelo professor regente ser desenvolvida para atender à maioria dos alunos da sala de aula (não surdos). Assim, os surdos, por serem minoria, são enquadrados segundo os moldes do grupo majoritário e tratados de forma igualitária.

Essa padronização de tratamento no turno regular gera problemas e falhas, pois a diferença linguística entre surdos e não surdos é determinante para o ensino e a aprendizagem. O uso de uma metodologia inadequada por parte do professor regente faz com que o AEE dos surdos fique sobrecarregado, pois os docentes que oferecem esse atendimento têm de repassar os conteúdos já ministrados no turno comum – apesar de essa não ser a função do AEE –, além de ter que ensinar a LSB e o PSLS. Portanto, não há uma eficácia plena do ensino ofertado no turno regular, uma vez que resta ao AEE a tarefa de “consertar” as suas falhas. Faria-Nascimento (2012, p.84) demonstra o que discutimos:

No ambiente educacional, em salas de aula mistas, com alunos surdos e ouvintes sem fluência em Língua de Sinais, os alunos surdos normalmente perdem grande número de informações. Isso acontece

mesmo que esse espaço conte com a presença de um intérprete-educacional, pois, por mais proficiente que ele seja em Língua de Sinais, além da questão linguística envolvida e do fato de a área de formação do intérprete-educacional nem sempre coincidir com a(s) Disciplina(s) que interpreta, a aula precisa ser pensada também para os alunos surdos, como metodologia específica de trabalho. FARIA-NASCIMENTO, 2012, p. 84)

A autora (*ibid*, p.84) também problematiza a presença do intérprete em sala de aula, pois há a crença de que ter esse profissional em sala no turno regular garante o aprendizado do discente surdo assim como o do aluno não surdo. Machado (2017, p. 35), apresenta outro ponto, ao exemplificar que a diferença linguística entre o aluno surdo e o professor não surdo pode gerar um desvio da função do intérprete:

É comum perceber, em sala inclusiva com Surdos, o professor atribuindo a função de educador para o intérprete. Poucos professores conseguem estabelecer comunicação com o Surdo, sendo assim, muitos acabam fornecendo sua aula tradicional para os alunos ouvintes e deixa o intérprete sozinho realizando o processo de interpretação da aula. [...] A presença do intérprete em sala de aula não garante o atendimento específico para o aluno Surdo, se outras medidas não forem tomadas, pois o processo de inclusão vai muito além da presença do intérprete.

Ante essa realidade, surge o questionamento: os surdos são de fato beneficiados nesse sistema educacional? Faria-Nascimento (op. cit, p. 84) acredita que os não surdos acabam sendo os maiores beneficiados, “pois continuam tendo acesso ao conhecimento e um amadurecimento social pela aceitação das diferenças. Os alunos surdos, por outro lado, ganham visibilidade, mas, nem sempre logram o acesso ao conhecimento.”. Portanto, esse sistema de ensino acredita que juntar os ditos “normais” com os ditos “diferentes” é garantir a mesma oportunidade de aprendizado a ambos, sem prejuízos. Contudo, o objetivo geral não é alcançado, tendo em vista que as minorias sempre saem prejudicadas em sua formação educacional; uma vez que somente o atendimento ofertado nas salas de AEE respeita as suas especificidades.

Outro problema da inclusão surge quando tratamos de crianças surdas em fase de aquisição da linguagem, que passam a maior parte do tempo na sala de aula com crianças e professor não surdos, apenas tendo contato com a LS no AEE. Segundo Garcéz (2011, p. 11), “o espaço de AEE duas ou três vezes por semana é insuficiente para garantir a aquisição de uma língua”, principalmente quando se trata de crianças surdas filhas de pais não surdos que muitas vezes adquirem a LS tardiamente por falta de *input*.

Com a implantação da política de inclusão, pós política de integração, o Estado tentou garantir aos surdos uma Educação Bilíngue, mas notamos que, na prática, isso não se dá por vários fatores. O Decreto nº 5.626 de 2005 foi publicado dentro dessa política inclusiva; podemos perceber os reflexos dessa perspectiva no art. 15, o qual expressa que o ensino da LSB e do PSLs é complementar, e no art. 22 que torna as escolas e classes bilíngues ambientes educacionais para surdos e não surdos, contradição para a prática pedagógica do ensino de LP, como explicamos na seção 1.3.

Por fim, é necessária a compreensão de que a especificidade linguística dos surdos deve ter papel central no momento de planejamento de políticas educacionais e linguísticas voltadas para esse público. Não se pode secundarizar a língua de sinais nos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos, pois, quando isso ocorre, as lacunas e os atrasos geram maiores esforços por parte dos profissionais que atendem a esse público; esforços que poderiam ser evitados se houvesse uma educação efetiva e verdadeiramente bilíngue desses sujeitos no ambiente educacional.

Nesse capítulo, apresentamos um breve histórico da educação dos surdos nos âmbitos internacional e nacional para compreender suas implicações nas políticas linguísticas e nas políticas educacionais vigentes no Brasil para esse público. Concluída essa primeira parte, seguimos para a discussão sobre a Educação Bilíngue de e para surdos e o ensino de PSLs com base em produções acadêmicas sobre o tema. E de forma a apresentar uma síntese, a imagem a seguir ilustra os principais acontecimentos históricos relatados nesse capítulo quanto à educação dos surdos.

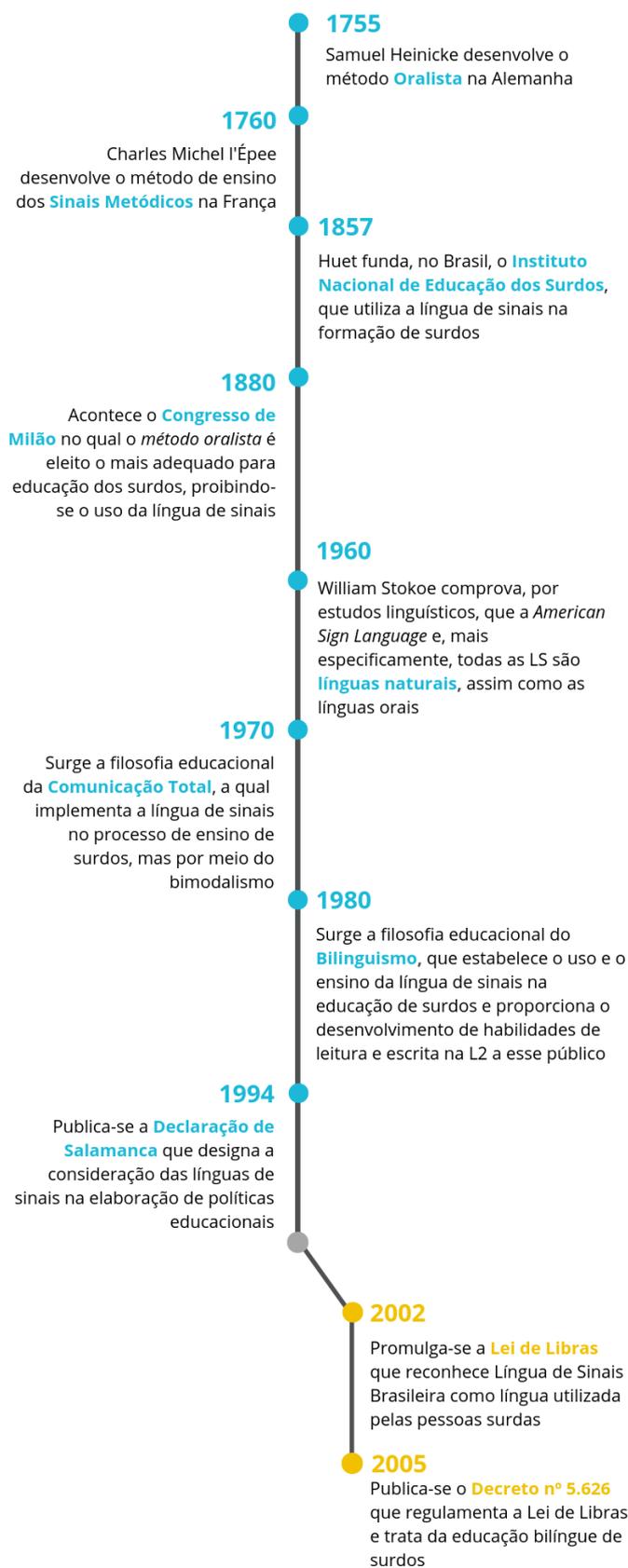


Figura 2: Panorama da educação dos surdos nos âmbitos internacional e nacional  
 Fonte: (COSTA SILVA, 2019)

## **CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS – PSLS**

Esse capítulo discute o ensino de PSLS e questões relacionadas a esse, com base em pesquisas e estudos acadêmicos sobre o tema. Para cumprir esse objetivo, faz-se necessário compreender o que é a Educação Bilíngue de e para surdos e o papel do professor de PSLS. Discutir essas questões é essencial, tendo em vista que, a depender do enfoque dado a esses temas, distorções e inadequações no sistema educacional podem ocorrer, quer seja por parte dos docentes que, porventura, desconhecem como lidar com os estudantes, quer seja por parte das próprias instituições, que se julgam no direito e na obrigação de defender um modelo, não necessariamente defendido e almejado pelas pessoas surdas.

### **2.1 Educação Bilíngue de e para surdos**

Nesse momento da pesquisa, faz-se necessário esclarecer, o que é Educação Bilíngue *de e para* surdos. Quando usamos essa expressão, falamos de uma Educação Bilíngue que não é apenas pensada *para* os surdos, mas que também é feita e composta *de/pelos* surdos, ou seja, uma educação que se preocupa com o seu público-alvo (quem são? Qual a sua língua? Qual a sua cultura? etc.) e dá espaço para que esse grupo participe da construção e do desenvolvimento da Educação Bilíngue (seja como líder surdo, como aluno surdo, como funcionário surdo de uma escola bilíngue de e para surdos, como pais ou responsáveis surdos, como professor surdo etc.).

Antes de apresentarmos o que é uma Educação Bilíngue adequada proporciona aos surdos, faz-se necessário conhecer a realidade educacional dos surdos no Brasil, conforme descrito por Neves e Quadros (2015, p.141), com base em Quadros e Schmieidt (2006, p. 19):

Mesmo com o Decreto nº 5.626 em vigor desde 2005, a educação bilíngue não é realidade em todo o Brasil. Segundo Quadros e Schmieidt (2006, p.19), os estados assumem diferentes propostas de educação bilíngue; em alguns, a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua; em outros, a Língua Portuguesa é a língua de instrução e há intérpretes de língua de sinais

nas salas de aulas, e o ensino de Língua Portuguesa é realizado na sala de recursos. Além disso, há estados em que os professores não conhecem a Libras, e a escola não possui estrutura ou recursos humanos para receber os alunos surdos.

Ante essa descrição, identifica-se um entendimento difuso do que vem a ser a Educação Bilíngue de surdos na perspectiva das instituições e dos profissionais envolvidos nesse ensino. As variadas interpretações da filosofia educacional conhecida por Bilinguismo levaram a uma diversidade de práticas educacionais, e os erros decorrentes dessas interpretações ocorrem pela incompreensão de que a LSB é a língua natural dos surdos e deve ser a principal língua de comunicação, instrução e ensino nas escolas que atendem a esses estudantes. Enquanto não houver políticas linguísticas que respeitem a LSB como base das propostas pedagógicas das instituições educacionais e das metodologias adotadas pelos docentes, o sucesso na educação dos sujeitos surdos não será obtido, pois a L1 dos discentes continuará sem receber a importância que lhe convêm nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto ao ensino de Português, durante anos – e até hoje –, professores de surdos ensinaram/ensinam essa língua numa perspectiva de L1, com metodologias e materiais didáticos que: (i) reproduzem as regras da gramática tradicional, (ii) listam palavras e frases sem contexto e (iii) desconsideram o caráter social e pragmático da língua no momento da leitura e da produção de textos (FARIA-NASCIMENTO, 2010, p.1; QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 23; RIBEIRO e FURTADO, 2015, p. 96).

Esse contexto de ensino além de desconsiderar a língua de sinais, afeta a relação dos surdos com a LP, o que os leva a terem pensamentos positivos, ou negativos, em relação a si mesmos, em relação à LS e em relação à L2. Sensação de inferioridade, insegurança, ansiedade e outras variáveis afetivas são fatores que atrapalham o processo de aprendizagem de uma segunda língua, segundo Krashen (*vide* PAIVA, 2014, p.32), pois assim o aprendiz diminuiria a sua abertura ao *input*.

A partir dessas percepções, os surdos tomam decisões quanto à Língua Portuguesa (LP) que são determinantes não só para a sua formação educacional, mas também para a sua vivência social, tendo em vista que esses estão inseridos numa sociedade na qual a leitura e a escrita são fortes e recorrentes meios de acesso à informação e comunicação. Martinez (2009, p.34), ao tratar do ensino de línguas estrangeiras, expressa que:

Uma atitude positiva diante da L2 determina o processo desde a motivação inicial, **mesmo que a escolha não tenha sido verdadeiramente escolha**: é o caso de quando quem escolhe é a família do aprendiz ou uma decisão das autoridades políticas e educativas. A família de um aprendiz, o poder político e a sociedade colocam nas línguas e nas culturas estrangeiras imagens, representações, desejos. Desenvolvem atitudes diante delas, mas **o aprendiz tem também um projeto de vida, que pertence exclusivamente a ele, e uma motivação** (Nuttin, 1980). **Ele é quem deve descobrir os motivos e os impulsos necessários a seus esforços no espaço que une seu eu ao mundo social.** (MARTINEZ, 2009, p. 34, grifos nossos)

Apesar de o autor tratar de língua estrangeira, esse princípio é totalmente aplicável aos surdos, que são “obrigados” a aprender o Português, sem a possibilidade de “escolha”. Entretanto, a forma como esses indivíduos enxergam a LP irá determinar a sua motivação<sup>18</sup> para aprendê-la e, futuramente, usá-la na posição de falantes e na inserção na sociedade letrada.

Isto posto, surgem questionamentos como: Os surdos estão tendo acesso a uma Educação Bilíngue? Essa “Educação Bilíngue” conscientiza os discentes do valor da sua L1e da LP? Esse ensino faz os alunos enxergarem a leitura e a escrita da LP como ferramentas de ascensão e autonomia? A atual prática de “Educação Bilíngue” agrada e está conforme os desejos da comunidade surda brasileira? Os materiais didáticos utilizados para o ensino de PSLs foi confeccionado e pensado para os surdos? É fato que o que está sendo ofertado aos surdos não é uma Educação Bilíngue, mas o resultado de concepções, as mais diversas e salientes ao tema.

A “Proposta para a Elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”, publicada pela FENEIS, em 2012, pautada na Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)<sup>19</sup> e em outros documentos oficiais, nos ajuda a entender qual a Educação Bilíngue pensada pela comunidade surda brasileira. A proposta caracteriza a Educação Bilíngue como *específica, diferenciada, cultural e*

---

<sup>18</sup> NEVES e QUADROS (2015, p. 146): “Além de todas as questões metodológicas e linguísticas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, há uma questão que também torna-se um fator bastante motivador para que essa aprendizagem aconteça: a afetividade, ou seja, a forma como os surdos se relacionam com a Língua Portuguesa.”

<sup>19</sup> A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) foi um marco para a educação dos surdos, pois apresenta determinações quanto à presença da língua de sinais no processo de ensino e de aprendizagem, à participação da comunidade surda na tomada de decisões políticas educacionais etc. Em 2008, houve a integração desse documento na legislação brasileira, com valor de Constituição. O texto completo da convenção está disponível para acesso em: <[https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf)>, acesso em 19 de jun. de 2019.

*bilíngue*, pois ela oferta um ensino adequado, e não simplificado, com base nas especificidades culturais e linguísticas dos surdos (FENEIS, 2012, p. 7). Na mesma proposta, é explicitado que o ambiente educacional que oferece essa educação deve: proporcionar aos alunos surdos a aquisição da LSB desde a mais tenra idade, ensinar a LPE como L2 desde a educação infantil e disponibilizar, à comunidade escolar e aos familiares dos surdos, o ensino de LSB como L2.

Em 2014, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, publicado por Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação, reitera os pontos citados na proposta da FENEIS e acrescenta as seguintes especificações:

A Educação Bilíngue de surdos **não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial**, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo.

[...]

A Educação Bilíngue é **regular**, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e **não faz parte do atendimento educacional especializado**. 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. (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos)

Esse trecho destaca um fator importante reivindicado pela comunidade surda: que o surdo receba um olhar educacional a partir de uma perspectiva linguística, e não patológica, recebendo uma educação integral e regular na qual a língua de sinais está no lugar central e não secundário, como no AEE.

Em consonância com essas aspirações, podemos concluir que uma Educação Bilíngue adequada proporciona aos discentes surdos, tanto em LSB quanto em LPE, a clareza de que são “[...] duas línguas distintas e legítimas, com regras e lógicas próprias, que ambas têm seus usos, continuidades e que uma não se sobrepõe em importância à outra. Ora, são línguas distintas com usos sociais diferentes!” (RIBEIRO e FURTADO, 2015, p.103). Além disso, essa Educação Bilíngue faz os alunos enxergarem “[...] a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como uma segunda língua, e não como uma língua de opressão, que, por muito tempo, foi a vilã, uma ameaça na educação dos surdos” (NEVES e QUADROS, p. 142). A partir dessas percepções, é possível pensar numa Educação

Bilíngue na qual os surdos devem tornar-se protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem, pois reconhecerão a capacidade de ação que possuem como sujeitos bilíngues participantes da sociedade brasileira.

## 2.2 O perfil do professor de PSLS

Acreditamos que o perfil do professor de PSLS, além de ser formado por competências comuns a docentes de PL2 e de PLE, exige competências específicas de um professor de surdos. Com base em estudos acadêmicos, listamos nove competências, que resultam da formação do professor de PSLS e de sua prática, as quais são:

- (i) conhecimento das abordagens de ensino e aprendizagem de L2;
- (ii) conhecimento da estrutura linguística da LP e da LSB;
- (iii) capacidade de produção e adequação de materiais didáticos;
- (iv) diagnóstico da situação de ensino;
- (v) proficiência na LSB;
- (vi) ensino intercultural;
- (vii) competência atitudinal;

Conheceremos do que se trata cada uma dessas competências nas subseções a seguir.

### 2.2.1 Conhecimento das abordagens de ensino e aprendizagem de L2

Segundo Almeida Filho (2015, p. 34), “a abordagem é a matéria prima das competências dos professores”, definindo-a como:

[...] um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é **linguagem humana, LE**, e **o que é aprender e ensinar uma língua-alvo**. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou **pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno numa nova língua**.  
[...]

O conceito de abordagem é também compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente **o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua**. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 30 – grifos nossos)

Apesar de, na definição, o autor dar um enfoque para o contexto de ensino de LEs, podemos nos apropriar desse conceito ao tratar do ensino de PSLs, pois os surdos aprendem a LP como L2 em contextos formais escolares, seguindo os termos usados pelo linguista em sua conceituação.

A abordagem demonstra a sua importância quando olhamos para os seus três pontos centrais de definição: linguagem humana, L2 – que substituímos por LE, devido ao foco de discussão – e o que é aprender e ensinar PL2. A concepção que o professor de PSLs tiver desses fatores irá fundamentar a sua prática pedagógica.

Quanto ao primeiro ponto, o docente deve se questionar: o que entendo por língua? De que forma a linguagem se desenvolve no ser humano? O que a língua permite ao homem? Além disso, acrescentamos questionamentos específicos para um professor de alunos surdos: o meu aluno possui língua? A LSB é uma língua? Se sim, por quais fatores? Qual a importância dessa LS e o que ela pode proporcionar ao meu aluno?

Quanto ao segundo ponto, são perguntas essenciais: O que é uma L2? Essa língua é adquirida ou aprendida pelo aluno? De que maneira se dá esse processo? Que fatores podem influenciar o desenrolar da aquisição/aprendizagem da L2? Que diferença há entre considerar a LP como L2 e não como LE?

Quanto ao terceiro e último ponto, vários são os questionamentos, pois entram em jogo os quatro tópicos previstos por Almeida Filho (op.cit) ao tratar dos contextos formais de ensino: ser humano, sala de aula e papel do professor e do aluno. Quando se trata da concepção de “ser humano”, primeiramente, deve-se ir além da existência física do ser e entrar em questões sociais, morais e políticas. No caso de alunos surdos, o docente precisa ter reflexões sobre a identidade surda – existe ou não? –, sobre quem é o surdo na sociedade brasileira, sobre a comunidade surda etc. Em segundo, o professor deve questionar: o que é a sala de aula e quais são seus potenciais? Quais sujeitos ocupam esse espaço?

Relacionadas ao papel do docente, as seguintes perguntas devem ser relacionadas: qual a importância de ser professor de PLS para surdos? A minha forma de ensino terá impacto positivo na vida desses alunos? Até que ponto vão as minhas competências como profissional? Posso proficiência na LSB? O mero ensino da estrutura da LP é suficiente para formar os meus alunos surdos como sujeitos que participam efetivamente na sociedade?

Relacionadas ao aluno: quais os deveres desse estudante na sala de aula? Como ele deve se relacionar com o professor e os colegas de sala? De que forma se dá a sua participação durante as aulas?

Mediante todos os fatores levantados, nota-se a relevância da abordagem, o que exige do professor um senso crítico para escolhê-la (GRANNIER, 2014a, p. 29). Passemos agora para as demais competências, que estão fundadas na abordagem.

### **2.2.2 Conhecimento da estrutura linguística da LP e da LSB**

Quando usamos o termo “conhecimento”, nos embasamos em Grannier (2014a, p. 28) que, ao tratar do perfil do professor de PL2, aponta a característica de esse profissional ser um especialista que possui *conhecimento científico* da LP. Por extensão, devido ao contexto de que tratamos, o professor de PLS, além de dominar a estrutura da LP, deve conhecer a estrutura linguística da língua materna dos alunos surdos, a LSB, pois esse será um fator crucial na sua prática pedagógica.

Esse preparo linguístico do docente o permite fazer a análise contrastiva entre as línguas para prever as dificuldades e facilidades dos surdos durante a aquisição/aprendizagem do PL2. Faria-Nascimento (2010, p.2) confirma o que anunciamos:

Para auxiliar o surdo em sua tarefa escrita, é conveniente que o professor conheça a estrutura linguística da LSB, entendendo essa como sendo a L1 do surdo e estabelecendo as diferenças linguísticas entre ela e a LP, pois, por meio deste conhecimento, perceberá com mais clareza que o surdo transfere a estrutura da LSB para seus textos em LP, ao que se costuma chamar interlíngua e, assim, o professor terá como criar meios para orientá-lo melhor em sua produção escrita. Tomar consciência das diferenças, bem como das semelhanças entre as línguas em questão é o primeiro passo para se encontrar uma alternativa para o ensino de LP como L2 para o surdo.

Portanto, consideramos de suma importância que o professor de PLSL conheça as estruturas linguísticas de ambas as línguas nos níveis fonológico, morfológico, semântico, pragmático e sintático.

É importante ressaltarmos que, ao tratarmos dessa competência e das demais que serão apresentadas, não percebemos a formação do professor como um processo estanque, que acabou após a conclusão de sua graduação, mas pensamos nesse processo de forma contínua devido às demandas que surgem durante a prática pedagógica. Almeida Filho (comunicação pessoal apud ALVARENGA, 1999, p. 37) demonstra com clareza essa perspectiva ao tratar da *competência teórica*, definindo-a como:

Aquele que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teoria formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada.

Pode-se pensar que, por reforçarmos a importância do conhecimento teórico, há uma supervalorização desse saber e de que é necessária grande profundidade nesse sentido para um profissional estar apto a ensinar. Entretanto, não é essa perspectiva que acreditamos; concordamos com Almeida Filho, que entende que a competência teórica é importante para propiciar ao docente um desenvolvimento no sentido de que tenha cada vez mais consciência “de como se tem ensinado, de que tipo de ensino produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim.” (*id*, 2009, p.18), atingindo a *competência aplicada* – competência teórica vivenciada (ALVARENGA, 1999, p. 37) e aperfeiçoando a sua prática pedagógica.

### **2.2.3 Capacidade de produção e adequação de materiais didáticos**

A terceira competência de um professor de PLSL é o reflexo da competência teórica na prática pedagógica, fato explicitado por Grannier (2014b, p.173):

A elaboração do material didático requer um conhecimento científico da língua portuguesa, um conhecimento das dificuldades dos aprendizes (análise de erros) e dos motivos dessas dificuldades (para muitas delas, o motivo pode ser identificado por meio de uma análise contrastiva da LP e da língua do aprendiz).

Atualmente, o professor de PLS deve ter essa competência, tendo em vista que ainda não há um livro didático de PLS, o que demanda do professor essa habilidade de produzir materiais próprios e também de adequar outros, seja por que alguns materiais apenas precisam de adequação, seja por que nem sempre há tempo para elaborar um material novo.

Os materiais didáticos (MDs) de PLS devem ser fundamentados em textos autênticos produzidos pelos falantes nativos da língua, pois esses excertos são a principal fonte de *input* para os surdos. Grannier (op. cit.), apresenta os principais passos a serem seguidos pelo elaborador de MDs, os quais são: (i) seleção dos textos; (ii) análise dos textos; (iii) produção de atividades referentes aos textos.

Sobre a seleção dos textos, o primeiro fator a ser considerado que a autora (*ibid*, p. 172) aponta é tratar de temas que interessem ao público-alvo, assim pode-se organizar os textos conforme esses temas. No momento de análise dos textos, entra mais fortemente em ação o conhecimento científico da LP do professor de PLS, pois o docente observará as estruturas linguísticas que estão presentes no texto e qual as suas potencialidades para a aquisição/aprendizagem dos alunos surdos. Por fim, durante a produção das atividades, o professor deve contemplar, em seus exercícios, não só questões gramaticais, mas também culturais e contextuais, que possibilitem aos alunos relacionar o funcionamento da língua com os seus usos. A análise contrastiva será aliada do professor nesse momento (GRANNIER, 2014b, p. 172).

Quanto à adequação de MDs, o docente deve primeiro conhecer as características de um material próprio para surdos para depois fazer os ajustes necessários. Um ponto essencial a ser considerado é a visualidade do material, pois sabemos que os surdos são visuais e a ausência desse fator pode dificultar o seu processo de aprendizagem. A complexidade dos comandos também deve ser analisada para ver se está conforme o nível dos alunos. Por fim, faz-se importante analisar se as habilidades demandadas pelas atividades são próprias de um aprendiz de PL1 ou de PL2, uma vez que materiais de PL1 tendem a exigir dos discentes análises gramaticais que avaliam a apreensão das regras da norma-padrão.

É importante ressaltar que nessa competência também entra em cena a formação continuada do professor, pois, a diversidade de demanda e a constante renovação das informações e dos conhecimentos requererá do docente algo a mais do que ele aprendeu em sua formação específica para o ensino de PL2.

#### **2.2.4 Diagnóstico da situação de ensino**

Segundo Grannier (2014a), outra competência do professor de PL2 é a capacidade de diagnosticar a situação de ensino, que se mostra na prática. Essa competência é a sensibilidade do docente para analisar o seu contexto de ensino e os indivíduos que estão inseridos nele.

Nesse processo de diagnose, o professor deverá partir do macro para o micro, ou seja, da escola para a sala de aula. Em uma análise macro, o docente deve compreender pontos como: organização da escola, acessibilidade na escola, projeto pedagógico, recursos didáticos e recursos humanos disponíveis, perspectiva da instituição e de seus funcionários quanto aos surdos etc. Na análise micro, o professor irá analisar a sua sala de aula, com foco nos alunos, para conhecer pontos como: adequação da organização da sala de aula, rotina, situações oportunas para ensino e aprendizagem, principais dificuldades de cada aluno, influência de fatores externos no desenvolvimento do discente etc.

O professor de PSLS, que possui essa competência, vai além da delimitação do seu público-alvo – idade, nível de domínio da LP, LM etc. –, pois tem um olhar sobre a realidade do seu cotidiano de ensino, o que é mais do que uma classificação dos alunos conforme características linguísticas. O crescimento do docente nessa competência é de suma importância, pois, segundo Gannier (2014a, p. 29),

O diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem é fundamental para adequar materiais e abordagens. O desenvolvimento da sensibilidade para identificar situações, aliado ao conhecimento de como fazer as adequações necessárias, proporciona tranquilidade diante de questões que à primeira vista seriam aflitivas.

Portanto, pode-se perceber o quanto o diagnóstico da situação é importante para a prática pedagógica, pois conta não só com a *competência teórica*, mas também com a *competência implícita* (ALMEIDA FILHO, 2015) do professor de PSLS.

#### **2.2.5 Proficiência na LSB**

A proficiência na LSB é indispensável ao perfil do professor de PLS, pois a sua ausência, na prática, gera problemas, e até prejuízos, nos processos de ensino e de aprendizagem dos surdos.

Quando colocamos a proficiência na LSB como uma competência, apontamos um fator essencial que está ausente no Decreto nº 5.625 de 2005: é indispensável que o professor de PLS passe por avaliações periódicas, feitas por banca competente composta por especialistas surdos, que comprovem que o profissional ainda é proficiente e está apto para continuar ensinando PLS.

Faz-se necessário explicitar essa determinação, pois a lacuna deixada no dispositivo legal permitiu/permite que um professor que visava/vise assumir uma vaga de docente de PLS apenas apresente certificados de conclusão de cursos de LSB com carga horária mínima exigida e passe por uma prova prática “simples” – no sentido de insuficiente para determinar se, de fato, o docente está apto para as demandas reais da sala de aula.

A proficiência em LSB gera, na prática: melhora na relação entre o professor e os alunos surdos, clareza e eficiência no ensino de conteúdos e conforto e motivação nos processos de aprendizagem dos discentes. Neves (2017, p. 158) demonstra em sua pesquisa como o fato de o professor ser proficiente na LSB gera implicações positivas nos processos de ensino e de aprendizagem do PLS, aumentando o interesse dos alunos nas aulas de LPE e na leitura e escrita na L2.

Essa competência exige tratamento crítico e cauteloso, pois, caso o professor possua a proficiência na LSB em nível adequado, os resultados práticos serão positivos e conformes o esperado de uma Educação Bilíngue. Do contrário, continuaremos oferecendo aos surdos uma educação ineficaz e deficiente.

### **2.2.6 Ensino intercultural**

O professor de PLS também deve ser capaz de desenvolver em seus alunos surdos a competência intercultural, ou seja, deve torná-los capazes de reconhecer a sua cultura, a cultura ouvinte e as demais culturas para com essas estabelecer uma relação de respeito. Mendes (2004, pp. 154 e 155), apresenta a seguinte definição para intercultural que esclarece o que dizemos:

Em primeiro lugar, o sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar.

Dentro desse processo, antes de alcançar esse reconhecimento, o professor deve propor aos alunos um olhar sobre eles mesmos e sobre o grupo a que pertencem, para em seguida olhar para o outro, de cultura diferente, e compreender suas crenças, costumes, práticas, dentro outros fatores culturais (CANDAUI, 2008).

O ensino intercultural será benéfico para os alunos surdos, pois os tornará mais abertos para a interação com indivíduos de culturas diferentes e facilitará a negociação de sentidos com o seu interlocutor, uma vez que reconhece as diferentes realidades socioculturais.

Por fim, faz-se necessário esclarecer que o docente não deve esperar que o discente incorpore os hábitos culturais de outras culturas, tendo em vista que já possui a sua cultura (GRANNIER, 2014a, p.30). Reiteramos que o objetivo desse ensino é evitar que, em choques culturais, o aluno aja com desrespeito, incompreensão e outras atitudes negativas.

### 2.2.7 Competência atitudinal<sup>20</sup>

A última competência do professor de PLS é o perfil atitudinal, que é fundamental para um docente que trabalha com alunos surdos. Essa competência define o professor não só em sua prática como profissional, mas também como um ser social. Para compreendermos o perfil atitudinal, começemos com a definição de saber atitudinal de Saviani (1996, p.148):

[o saber atitudinal] compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como **disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.** (grifos nossos)

---

<sup>20</sup> Essa competência foi incluída no perfil do professor de PLS conforme orientação da professora orientadora.

A partir do conceito dado pelo autor, percebemos duas partes que compõem o papel do professor. A primeira está relacionada a sua função de “empregado”, no sentido de ter que cumprir horários e seguir regras estabelecidas no ambiente de trabalho. A segunda está ligada à sua função social de professor, ou seja, ao seu potencial de ação e participação na vida dos alunos por meio dos valores que transmite pela sua prática pedagógica – justiça, equidade, respeito às pessoas dos educandos e às suas dificuldades (SAVIANI, op. cit.).

Sasaki (2009 e 2010) esclarece essa segunda parte do papel do professor ao tratar da dimensão atitudinal da acessibilidade na educação, que consiste em gerar um ambiente educacional sem preconceitos, estigmas, estereótipos e ações discriminatórias (SASSAKI, 2009, p. 6). A adoção de atitudes que concretizem essa dimensão por parte da escola e de seus profissionais traz consequências positivas para os alunos, conforme explica o autor:

Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. (SASSAKI, *ibid*, p.6)

No caso dos surdos, um professor de PSLS – e de outras disciplinas ministradas para os surdos – expressa ter o perfil atitudinal quando, além de não ter preconceitos, estigmas, estereótipos e ações discriminatórias, (i) compreende o fato de os surdos serem diferentes dos não surdos; (ii) não exige que os surdos seja como o não surdos; (iii) acredita que os surdos são tão capazes quanto os não surdos; (iv) estimula os alunos surdos a desenvolver suas capacidades; (v) prepara os alunos surdos para participar da sociedade, pois sabe que eles são cidadãos brasileiros com deveres e direitos assim como os não surdos. Portanto, pode-se concluir o peso dessa competência na constituição do professor de PSLS, sendo determinante para a sua prática docente e para a educação dos surdos.

Nesse capítulo tratamos do ensino de PSLS com ênfase na definição de Educação Bilíngue de surdos e nas competências do professor de PSLS. Encerradas as discussões, partimos para a apresentação dos percursos metodológicos para a elaboração da unidade didática *Pensando nas Profissões*.

### **CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA PENSANDO NAS PROFISSÕES**

O presente capítulo apresenta os percursos metodológicos para a elaboração da unidade didática *Pensando nas Profissões*. Durante a pesquisa, conforme orientações da professora orientadora e decorrentes reflexões e análises, a unidade em questão passou por transformações até atingir o formato final.

Para a estruturação da unidade didática, os passos abaixo foram seguidos<sup>21</sup>:

- (i) Delimitação do público-alvo;
- (ii) Escolha do tema
- (iii) Seleção dos textos
- (iv) Análise dos textos
- (v) Adaptação e adequação dos textos
- (vi) Organização dos textos
- (vii) Produção das atividades dos textos

O público-alvo escolhido foram alunos surdos sinalizantes que estão no 3º ano do ensino médio com idade escolar adequada (entre 16 e 18 anos de idade). Em acordo com o público-alvo, o tema selecionado foi “profissões”, pois o objetivo principal da unidade é propor aos discentes que chegam no último ano do ensino médio uma reflexão sobre a carreira profissional que almejam seguir.

Quanto à seleção dos textos, as principais fontes de busca foram blogs que tinham textos relacionados ao tema com potencial de discussão sobre carreira profissional e formação necessária para atuar em uma profissão. De início, os textos selecionados foram organizados de acordo com a sequência a seguir:

- texto 1: “descubra como escolher uma profissão”;
- texto 2: “4 motivos para você fazer faculdade”;

---

<sup>21</sup> Os passos que seguimos estão baseados nos passos propostos por Grannier (2014b, p.172), que, ao tratar da elaboração de MDs, divide esse trabalho em dois momentos. No primeiro cria-se um banco de textos de gêneros variados que possuem temáticas de interesse do público-alvo; no segundo análise linguística do texto relacionada à análise dos erros dos alunos.

- texto 3: “diploma de curso superior garante sucesso na carreira?”.

A partir desses textos, foram produzidas atividades, com base nas habilidades de leitura e escrita apresentadas por Rojo (2009), que foram categorizadas em duas seções: “trabalhando com as palavras” e “investigando o texto”. A primeira consistia em exercícios voltados para o léxico do texto, especificamente quanto à compreensão dos significados das palavras<sup>22</sup>. A segunda tratava da interpretação e análise do texto. Após a finalização das atividades, foi concluída a primeira versão do material didático.

A análise da primeira versão demonstrou duas principais falhas: rigidez – no sentido de as atividades ficarem demasiado presas aos textos –, monomodalidade – pois os textos originais não possuíam imagens e outros recursos visuais, que são primordiais no ensino de PSLS para surdos – e ausência de um elemento identitário que caracterizasse a unidade como feita para surdos. Após a explicitação desses erros, deu-se início ao processo de reconstrução da unidade didática.

Quanto aos textos, o texto 2 foi excluído, pois notamos que havia caráter tendencioso o qual poderia gerar a perspectiva nos alunos de que somente quem escolhe pela faculdade fará a “escolha certa” e terá “sucesso”. O texto 1 foi adaptado, sendo retirados alguns trechos com repetição ou forte semelhança de ideias apresentadas anteriormente, e adequado, com a adição de imagens relacionadas aos passos demonstrados no texto. O texto 3 também foi mantido, passando apenas por adequação, como o texto 1. Para tornar a unidade mais próxima do público-alvo, foi produzido o texto “surdos e suas profissões”, com base em informações encontradas em reportagens e em vídeos disponíveis no YouTube sobre a carreira profissional dos surdos Gabriel Morales, Nathalia da Silva, Alexandre Soares Fernandes, Renata Rezende, Breno Oliveira, Karin Lilian Strobel, João Paulo Marinho e Roberta Schiaffino.

A nova organização dos textos deu-se da seguinte forma:

- texto 1: “surdos e suas profissões”;
- texto 2: “descubra como escolher sua profissão”;
- texto 3: “diploma de curso superior garante sucesso na carreira?”.

---

<sup>22</sup> Para a elaboração dessas questões, foi feita a análise de verbetes dos dicionários Mini Aurélio (2010), Caldas Aulete (2008) e Michaelis on-line (2019).

A ordem foi pensada para que os alunos (i) vejam como outros surdos alcançaram a profissão que almejavam; (ii) percebam que para cada profissão há uma formação necessária, desde a mais simples a mais complexa; (iii) pensem sobre qual carreira pretendem seguir; (iv) entendam que o sucesso profissional depende de outros fatores além da formação.

Após a reorganização dos textos, a etapa de produção das atividades foi retomada. Houve uma reestruturação na quantidade de seções, que passaram a ser quatro: *investigando o texto, trabalhando com as palavras, conversando sobre o texto e lendo imagens e expressões*. A primeira e a segunda seção mantiveram a sua tipologia de atividades; a terceira seção possui exercícios de interação sobre o texto, uma vez que a sua compreensão foi proporcionada pelas seções anteriores; a última seção não está vinculada ao texto principal, mas introduz expressões metafóricas ou expressões idiomáticas relacionadas ao tema profissão. Finalizados os ajustes na unidade, ficou pronta a versão final.

Nesse capítulo apresentamos o processo de elaboração da versão final da unidade didática *Pensando nas Profissões*, a qual está disponível no apêndice da presente obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

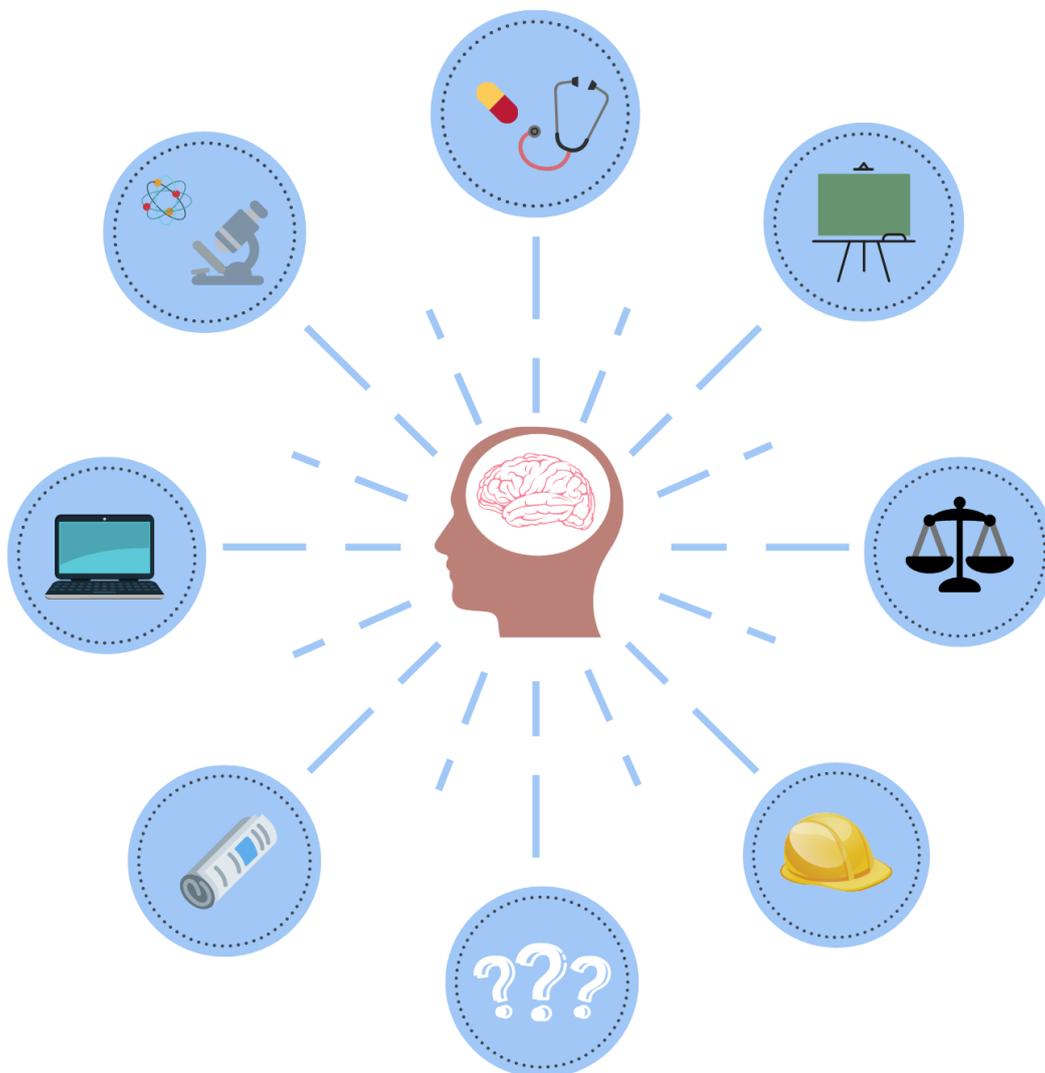
De início, nessa pesquisa, apresentamos um panorama sobre a educação dos surdos e os fatores históricos relevantes para a compreensão do atual *status* desse ensino. No âmbito internacional, os surdos passaram de um sistema oralista, que não reconhecia nem permitia a língua de sinais no ensino, para um sistema bilíngue, que, após a comprovação das falhas do oralismo e do bimodalismo, trouxe a língua de sinais para o centro das propostas de ensino para os surdos.

No âmbito nacional, expomos e analisamos os dispositivos legais vigentes no Brasil, que determinam as políticas linguísticas e educacionais voltadas para o público em questão. Contudo, quanto às políticas linguísticas, a Lei de Libras foi uma grande conquista para a comunidade surda, pois reconheceu a LSB como língua, o que deu a base para as políticas educacionais subsequentes. Quanto às políticas educacionais, o Decreto nº 5.626 de 2005 também foi um marco histórico, pois estabeleceu que a educação dos surdos deve ser bilíngue. Entretanto, o decreto possui falhas e lacunas principalmente quanto ao perfil do professor de PLS e quanto à definição de que uma Educação Bilíngue permite surdos e não surdos no mesmo ambiente educacional, o que é inviável devido à diferença linguística entre os grupos.

Ainda no âmbito nacional, tratamos da sobrecarga e das inadequações do AEE, que são consequência da atual prática de educação inclusiva, que colocam surdos e não surdos para assistir as mesmas aulas, ministradas em LP oral e planejadas para atender a maioria – os não surdos. Além disso, demonstramos que nem sempre o AEE era praticado da mesma forma que hoje, pois antes havia uma política educacional que permitia que o AEE fosse substitutivo.

No segundo momento da pesquisa, discutimos o que é a Educação Bilíngue de surdos. As variadas interpretações da filosofia educacional denominada de Bilinguismo geraram uma diversidade de propostas para a prática do ensino de PLS. Entretanto, a Educação Bilíngue proposta e almejada pela comunidade surda, conforme expresso pela FENEIS (2012), é a de que a LSB seja a considerada a L1, e por isso deve ser a língua de instrução e comunicação, e de que a LP seja considerada como L2, portanto, ensinada por professores bilíngues numa perspectiva de segunda língua, com metodologia e materiais didáticos próprios para os surdos.

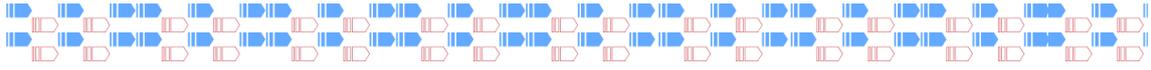
No último capítulo, apresentamos os percursos metodológicos para elaboração da unidade didática *Pensando nas Profissões*, que foi o produto gerado pela pesquisa. Esperamos, por meio desse material, colaborar com o ensino do PSLS, tendo em vista a carência de materiais confeccionados e pensados para surdos. E estimular os alunos surdos a aprenderem a LP a partir da percepção da presença da L2 nas práticas sociais, como por exemplo, a escolha de uma profissão.



# PENSANDO NAS PROFISSÕES

PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS

*Ingrid da Costa Silva*

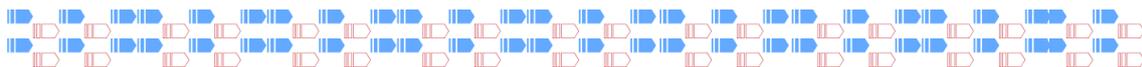


# PENSANDO NAS PROFISSÕES

PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS

Ingrid da Costa Silva

Brasília, DF  
2019



*Pensando nas Profissões - Português Escrito para Surdos*

*Autora*

Ingrid da Costa Silva

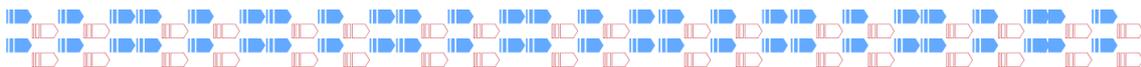
*Ferramenta de design gráfico*

Canva

*Orientadora*

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Brasília, 2019.



## APRESENTAÇÃO

Olá! Bem-vindo a unidade didática *Pensando nas profissões!*<sup>1</sup>

Essa unidade foi desenvolvida para alunos surdos que estão no terceiro ano do Ensino Médio. O objetivo desse material é iniciar reflexões sobre quais caminhos profissionais seguir após o término dos estudos escolares, pois é uma decisão a se tomar no fim dos estudos escolares.

As seções da unidade se organizam da seguinte forma:

- 1 *Investigando o texto*: é a seção que desenvolve as atividades de interpretação e análise do texto principal;
- 2 *Trabalhando com as palavras*: é a seção que possui atividades sobre as palavras do texto principal;
- 3 *Conversando sobre o texto*: é a seção de interação sobre o texto principal com perguntas de interpretação global do texto e de conhecimento de mundo dos alunos;
- 4 *Lendo imagens e expressões*: é a seção que possui expressões próprias da Língua Portuguesa que possuem sentido diferente do que parecem ter.

Esperamos que você goste da nossa unidade! Lembre-se de que as reflexões que propomos são apenas o primeiro passo para quem quer escolher uma profissão. Sugerimos que você vá além e continue sempre pesquisando e procurando a profissão que for melhor para você.

Aproveite, bons estudos!<sup>2</sup>

1. *Unidade didática desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua na Universidade de Brasília. Orientação feita pela prof.ª Dr.ª Sandra Patrícia de Farias do Nascimento.*  
2. *Em caso de dúvida ou sugestão, entre em contato pelo e-mail [ingridletrasunb@gmail.com](mailto:ingridletrasunb@gmail.com)*

## TEXTO 1

### Surdos e suas profissões <sup>1</sup>



#### GABRIEL MORALES

Chef de cozinha internacional. Formado em Gastronomia, Gabriel já trabalhou em restaurantes famosos nos Estados Unidos, no Uruguai, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Além disso, viajou para outros países para conhecer temperos e sabores diferentes dos brasileiros. Antes de ser chef de cozinha, Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de crescimento na profissão. Em busca de um curso de graduação, encontrou o curso de Gastronomia e decidiu mudar seu caminho profissional. O cozinheiro quer ensinar Libras para garçons ouvintes para que haja maior acessibilidade para os surdos na hora de fazer os pedidos.

#### NATHALIA DA SILVA

Youtuber e maquiadora. Nathalia se interessou por maquiagem desde criança. Por causa de seu contato com o mundo artístico, por meio do grupo Integrate, ela descobriu o talento para maquiar. Em 2013, depois de ficar desempregada, a jovem assistiu vídeos no YouTube sobre maquiagem e, inspirada pelos vídeos, pensou em criar o seu canal para ajudar surdos que queiram aprender a se maquiar. Hoje, Nathalia também faz vídeos sobre temas relacionados à Libras e à vida dos surdos, além de viajar para estados brasileiros, oferecendo cursos de maquiagem para surdos e ouvintes.



#### ALEXANDRE SOARES FERNANDES

Atleta olímpico de judô. Alexandre teve seu primeiro contato com o judô na adolescência, quando viu um grupo de surdos usando quimono. Depois dessa descoberta ficou muito interessado no esporte e começou a treinar para competir. Aos 20 anos, ele participou das Surdolimpiadas, em Taiwan, onde ganhou medalha de bronze, sendo o único atleta faixa verde. O judoca foi o primeiro surdo brasileiro a conquistar uma medalha nas Surdolimpiadas. Apesar de ter enfrentado dificuldades de comunicação e dificuldades financeiras durante a sua caminhada no esporte, Alexandre conseguiu se tornar medalhista e pretende ajudar outros surdos a crescer no judô.

#### RENATA REZENDE

Atriz, diretora e professora. Renata, desde a infância, esteve inserida no mundo das artes, por causa de sua família. Para especializar a sua prática como atriz, ela fez cursos e oficinas sobre teatro, performance e outras práticas artísticas relacionadas a atuação. Sempre tentando fortalecer a cultura surda, Renata atuou em filmes e peças produzidos por surdos, como por exemplo a peça "cidade de deus - casos e conflitos", que foi apresentada no festival Clin d'Oeil; e dirigiu o filme "O corpo da Liberdade". Além de estar no meio artístico, Renata também é formada em Letras - Libras e trabalha como professora de Libras.



<sup>1</sup> A fonte de todos os textos está no final da unidade.



### BRENO OLIVEIRA

Empresário. Breno, preocupado com o seu futuro profissional, pensou em abrir um negócio próprio e começou a vender açaí e paleta mexicana nas ruas da cidade. Seus pais sugeriram que ele fizesse um curso de técnicas de sorveteria, em São Paulo, para aprender como fazer gelato e como melhorar as paletas mexicanas. Depois do curso, abriu a il Sordo e contratou surdos para trabalhar na sua gelateria, que ficou conhecida por ter a acessibilidade para os surdos como um diferencial no mercado de sorvetes.

### KARIN STROBEL

Professora e acadêmica. Karin enfrentou várias barreiras na sua vida escolar desde a infância, mas não desistiu e seguiu caminho na área acadêmica. Sua primeira formação foi no curso de pedagogia e, para melhorar a educação dos surdos, continuou no ambiente acadêmico até se tornar doutora em educação. Karin trabalhou durante anos como professora em escolas e faculdades, até que, em 2019, assumiu o cargo de Diretora de Políticas de Educação Bilingue de Surdos, no Ministério da Educação (MEC).



### JOÃO AVIÃO

Piloto de avião. João foi o primeiro surdo brasileiro a se tornar piloto de avião. O interesse pela profissão surgiu quando tinha 5 anos de idade e, em 2008, pilotou um avião pela primeira vez. Depois de fazer o curso de piloto, em Recife, João começou a luta para que a legislação brasileira permitisse que outros surdos se tornassem pilotos e tivessem autorização para voar. O resultado dessa luta foi que agora os surdos podem pilotar de verdade com a autorização da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC).

### ROBERTA SAVEDRA

Jornalista. Roberta, depois de formada em jornalismo, sempre teve vontade de trabalhar na área, mas a barreira do preconceito a atrapalhou. Entretanto, vendo a dificuldade de acesso à informação que muitos surdos tinham, uma vez que a maioria das informações circulam em Português, criou a página SurdoNews, que transmite notícias atuais em Libras para os surdos. Além disso, conseguiu o emprego de roteirista na TVINES, lugar onde pode exercer plenamente a sua profissão, sem se preocupar com preconceitos.





## INVESTIGANDO O TEXTO (1)

1 Com base no texto, responda as questões a seguir.

A Marque as parte do texto que expliquem qual a formação que os surdos precisaram para exercer sua profissão.

B Coloque o nome de cada surdo, conforme a formação que tiveram.

ENSINO SUPERIOR:	CURSOS QUE NÃO SÃO DE ENSINO SUPERIOR:	NEM CURSOS NEM FACULDADE:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

C Complete as frases para explicar como cada surdo do texto ajudou ou quer ajudar outros surdos com sua profissão.

Gabriel quer ajudar os surdos \_\_\_\_\_

Nathalia fez um canal no YouTube para \_\_\_\_\_

Alexandre deseja no futuro \_\_\_\_\_

Renata incentivou a arte surda, porque \_\_\_\_\_

Breno abriu a gelateria e \_\_\_\_\_

Karin tornou-se acadêmica para \_\_\_\_\_

João lutou contra a ANAC, porque \_\_\_\_\_

Roberta criou a SurdoNews para que \_\_\_\_\_

## TRABALHANDO COM AS PALAVRAS (1)

2 Sobre as palavras do texto, responda as questões a seguir.

A Marque a substituição que for mais adequada e não mude o sentido do texto:

→ NO TEXTO: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *crescimento* na profissão.

( ) MUDANÇA 1: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *aumento* na profissão.

( ) MUDANÇA 2: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *desenvolvimento* na profissão.



→ **NO TEXTO:** Sua primeira formação foi no curso de pedagogia e, para melhorar a educação dos surdos, continuou *no ambiente acadêmico* até se tornar doutora em educação.

( ) **MUDANÇA 1:** Sua primeira formação foi no curso de pedagogia e, para melhorar a educação dos surdos, continuou *no ambiente escolar* até se tornar doutora em educação.

( ) **MUDANÇA 2:** Sua primeira formação foi no curso de pedagogia e, para melhorar a educação dos surdos, continuou *no ensino superior* até se tornar doutora em educação.

→ **NO TEXTO:** Seus pais *sugeriram* que ele fizesse um curso de técnicas de sorveteria, em São Paulo, para aprender como fazer gelato e como *aperfeiçoar* as paletas mexicanas.

( ) **MUDANÇA 1:** Seus pais *aconselharam* que ele fizesse um curso de técnicas de sorveteria, em São Paulo, para aprender como fazer gelato e como *melhorar* as paletas mexicanas.

( ) **MUDANÇA 2:** Seus pais *pediram* que ele fizesse um curso de técnicas de sorveteria, em São Paulo, para aprender como fazer gelato e como *valorizar* as paletas mexicanas.

### CONVERSANDO SOBRE O TEXTO (1)

3 Responda as questões:

A Você conhecia algum desses surdos? Se sim, quais?

---

B Você conhece outros surdos que tenham profissões diferentes das que aparecem no texto? Coloque abaixo essas profissões.

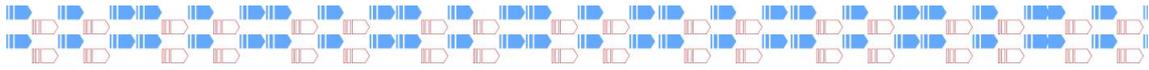
---

---

C Qual a importância de conhecer a história desses surdos quanto as suas profissões?

---

---



## LENDO IMAGENS E EXPRESSÕES (1)

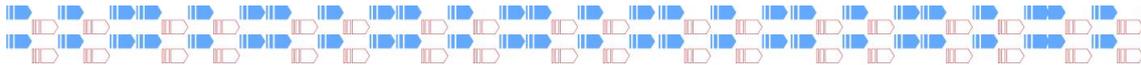
- 1 Relacionando a imagem com o texto, responda as questões a seguir.

"A PROFESSORA EXIGIU UM TRABALHO DE FORMIGUINHA NA ATIVIDADE FINAL."



(Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/as-caracteristicas-do-sono-das-formigas-que-voce-nao-sabia/>, acessado em 30 de jun. de 2019)

- A Você acha que a imagem é adequada para explicar a expressão?
- \_\_\_\_\_
- B Marque a alternativa que melhor explica o significado da expressão "trabalho de formiguinha".
- ( ) significa que é um trabalho pequeno, porque as formigas são pequenas.
- ( ) significa que é um trabalho minucioso e demorado, porque as formigas são cuidadosas e demoram para fazer algo.
- ( ) significa que é um trabalho criminoso, porque as formigas costumam "roubar" as coisas, como por exemplo, balinha, coca-cola etc.
- C Escreva três frases usando essa expressão.
- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_



## TEXTO 2



UNIVERSIDADES CARREIRAS ENEM VESTIBULAR ESTUDOS FIES PROUNI EAD SIMULADOS

### DESCUBRA COMO ESCOLHER SUA PROFISSÃO

Confira o passo a passo para diminuir as incertezas na hora de decidir sua profissão, e faça a escolha certa!

Se você está em dúvida sobre qual profissão seguir, saiba que esta é a realidade da maioria das pessoas. É bastante comum enfrentarmos angústias e incertezas quando o assunto é escolher uma carreira. Isso não é exclusividade de quem está concluindo o ensino médio! Mesmo quem já está no mercado de trabalho pode ter vontade de mudar de carreira.

Não tente "acertar" na escolha, em vez disso, considere tomar decisões maduras, embasadas em autoconhecimento e pesquisa.

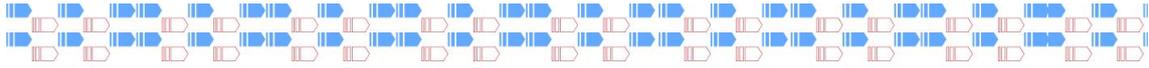
Veja os passos que podem ajudar você a escolher melhor sua profissão!



1

#### ***Saiba quem é você***

O primeiro passo é saber quem você é. Pode parecer banal e simples, mas não paramos com frequência para refletir sobre quem somos, quais os nossos objetivos e o que esperamos para nossas vidas. Reflita sobre seus valores, sua personalidade e liste seus interesses. Coloque tudo no papel.



2

### *Entenda seus gostos e interesses*

Faça a você mesmo a seguinte pergunta: O que me deixa feliz? Não tente pensar em uma profissão que o faça feliz, apenas pense em coisas do dia a dia, como estar com os amigos, sair para dançar, ter algum dinheiro guardado, ajudar os colegas a estudarem para provas etc.

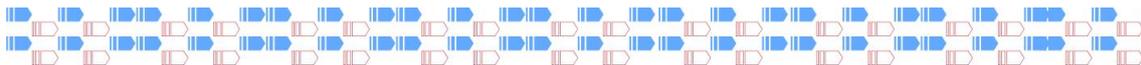


3

### *Conheça as suas habilidades*

É importante saber o que você faz de melhor. Algumas situações do cotidiano ajudam a identificar nossas habilidades. Preste atenção em como você se comporta, por exemplo, em um trabalho em equipe: Você gosta de liderar o grupo e dividir as tarefas? Prefere saber o que deve ser feito para então começar a trabalhar? Gosta de ajudar um colega a executar suas atividades?

Conhecer nossas características não é uma tarefa muito fácil. Portanto, conte com a ajuda de amigos e familiares, peça que falem sobre o que acham que você faz bem e depois reflita sobre isso.



4

#### ***Faça uma lista com algumas opções de carreira***

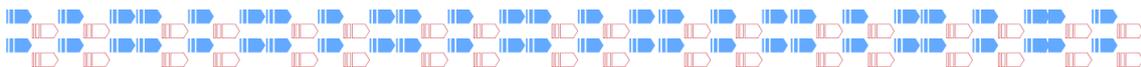
Depois de refletir sobre seus interesses e qualidades, está na hora de fazer uma lista com as profissões ou áreas que você se interessa ou acha que têm a ver com você.



5

#### ***Pesquise sobre as profissões selecionadas***

Você já deve ter uma ideia inicial sobre as profissões que listou, mas pode se surpreender com algumas características. Pesquise muito sobre cada uma das profissões e áreas listadas, saber quais profissões estão em alta no mercado e aquelas já saturadas pode ser muito útil. A sua decisão não deve ser baseada apenas nisso, mas este pode ser um fator decisivo na escolha.



6

### Liste os prós e contras

Depois de pesquisar bastante sobre as profissões, tente fazer uma lista com os aspectos positivos e negativos de cada uma delas. Compare esta lista com aquelas reflexões sobre quem você é e quais seus gostos e interesses. Com todas essas informações no papel fica mais fácil decidir pela carreira que melhor se encaixa no seu estilo de vida.

Não há uma fórmula fácil para descobrir qual profissão escolher. Seguir estas dicas pode parecer um pouco trabalhoso, mas é um investimento pequeno perto dos benefícios que pode trazer. Lembre-se que o que está em jogo é sua felicidade, satisfação e sucesso profissional mais adiante.

(Fragmento de texto extraído de: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/155/1/Como-Escolher-sua-Profissao/Paacutegina1.html>)

## INVESTIGANDO O TEXTO (2)

1 Com base no texto, responda:

A O texto foi escrito para:

- ajudar adolescentes a escolher uma profissão.
- dar dicas sobre profissões.
- ajudar pessoas que estão em dúvida a escolher uma profissão.

B Segundo o texto, escolher uma profissão é algo:

- simples de se fazer, sem precisar de muitos esforços e tempo.
- complexo, e exige tempo e empenho para escolher bem.
- comum e que qualquer pessoa pode fazer.

C Qual a relação entre o passo 3 e a imagem do homem com 7 braços?

---

---

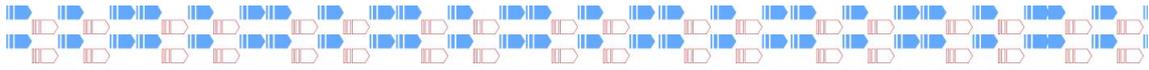
---

D Na imagem do passo 5, o que representam os gráficos atrás das pessoas?

---

---

---



## TRABALHANDO COM AS PALAVRAS (2)

2 Sobre as palavras do texto, responda:

A Marque o significado que mais combina com cada palavra usada no texto.

→ carreira

- corrida desordenada
- profissão ou sequência de etapas de uma profissão.
- caminho estreito.

→ saturadas

- coisas que já estão muito cheias.
- gorduras que aumentam o colesterol.
- coisas que estão desocupadas e vazias.

→ cenário

- lugar onde acontecem as cenas de uma peça ou filme.
- lugar onde acontece algo importante.
- conjunto de acontecimentos e circunstâncias relevantes.

→ decisivo

- algo duvidoso.
- algo determinante.
- algo que oferece a solução.

B Escreva frases com as expressões abaixo:

- mercado de trabalho:

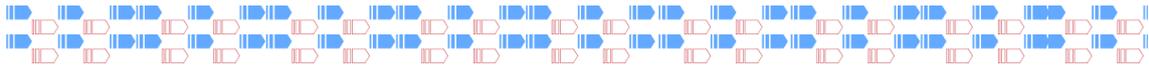
---

- decisões maduras:

---

- estilo de vida:

---



## CONVERSANDO SOBRE O TEXTO (2)

**3** Responda as questões:

**A** Você acha que os passos do texto realmente ajudam uma profissão?

---

**B** Como base no passo 1, responda as perguntas:

→ Quem eu penso que sou?

---

---

---

---

→ Quem as pessoas dizem que sou?

---

---

---

---

**C** Quando você era criança, o que você dizia que queria ser quando crescesse?

---

---

**D** Como você se imagina daqui a 10 anos?

---

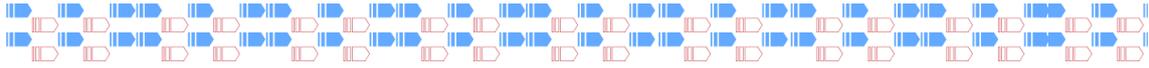
---

---

---

**E** Liste coisas que te deixam feliz no seu dia a dia.

- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_
- (4) \_\_\_\_\_
- (5) \_\_\_\_\_
- (6) \_\_\_\_\_
- (7) \_\_\_\_\_
- (8) \_\_\_\_\_
- (9) \_\_\_\_\_
- (10) \_\_\_\_\_



**4** Preencha as listas abaixo.

**Lista 1 - minhas características**

Escolha as características que você tem e preencha na lista.

CORAGEM CRIATIVIDADE DETERMINAÇÃO  
PACIÊNCIA RESPONSABILIDADE FÁCIL COMUNICAÇÃO  
LIDERANÇA CONFIANÇA ANIMAÇÃO  
PERSISTÊNCIA ORGANIZAÇÃO CALMA

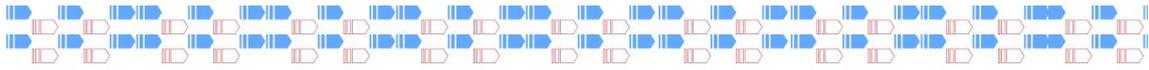
CARACTERÍSTICAS:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**Lista 2 - Profissões**

Profissão 1: \_\_\_\_\_ Profissão 2: \_\_\_\_\_ Profissão 3: \_\_\_\_\_

<b>PONTOS POSITIVOS:</b>	<b>PONTOS POSITIVOS:</b>	<b>PONTOS POSITIVOS:</b>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
<b>PONTOS NEGATIVOS:</b>	<b>PONTOS NEGATIVOS:</b>	<b>PONTOS NEGATIVOS:</b>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



## LENDO IMAGENS E EXPRESSÕES (2)



Fontes:

- <http://six.com.vc/senac-alagoas-divulga-cursos-tecnicos-da-saude-com-campanha-da-six/>
- <https://www.ce.senac.br/>

1 Relacionando a imagem com o texto, responda as questões.

A Marque a alternativa que melhor explica o significado da expressão "ta na mão" no anúncio.

- ( ) significa que a mulher está segurando a sua profissão;
- ( ) significa que a profissão está ao alcance, pois basta pegá-la com as mãos;
- ( ) significa que a profissão está fácil de conseguir.

B A mulher do anúncio aparenta ter conseguido uma profissão? Como você chegou a essa resposta?

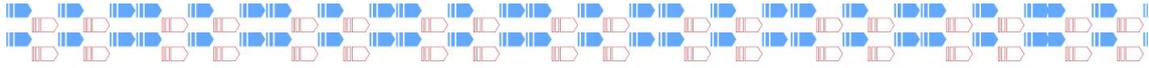
\_\_\_\_\_

C Escreva três frases usando a expressão "tá na mão" com o mesmo sentido que você identificou no anúncio.

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

(3) \_\_\_\_\_



- 2 Agora, veja as imagens abaixo que também possuem a expressão "tá na mão" e responda as questões a seguir.



- A A expressão "tá na mão" continua com o mesmo sentido do primeiro anúncio nas imagens acima? Por quê?

---

---

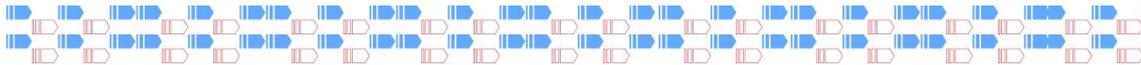
- B O que você vê em comum nas imagens acima?

---

---

- C A mesma expressão foi usada para dar nome às imagens apresentadas, porque:

- ( ) a expressão "tá na mão" dá vontade de comprar;
- ( ) a expressão "tá na mão" é banal, então muitas pessoas usam;
- ( ) a expressão "tá na mão" demonstra algo fácil de se conseguir, o que pode atrair a atenção dos clientes que buscam mais facilidade.



## TEXTO 3

### DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR GARANTE SUCESSO NA CARREIRA?



#### 1 A graduação e as oportunidades de emprego.

Uma pergunta que se encontra na cabeça de muitas pessoas é: o profissional bem sucedido é aquele que fez curso técnico ou faculdade?

- 5 A resposta para esta pergunta não é tão simples assim. Mesmo já tendo certeza da carreira e da área de atuação, quando o tema é sucesso profissional há bem mais coisas envolvidas do que simplesmente o nível de formação e o tempo de duração de um curso.

A história nos dá vários exemplos de pessoas que, muitas vezes, nem chegaram a concluir seus cursos superiores, mas que foram grandes profissionais, impactando positivamente nas próprias vidas, na vida de suas famílias e até mesmo na humanidade.

- 10 Atuar no que gosta, conhecer a si mesmo, identificando fortalezas e fragilidades no próprio perfil, ter atitudes empreendedoras, saber as possibilidades do mercado de trabalho, ter conhecimentos atualizados de sua área, estar informado sobre o cenário econômico e as demandas de atuação daquele mercado é fundamental para qualquer carreira de sucesso.

#### Ainda não sou graduado, e agora?

- 15 A formação superior é importante, mas não é essencial. O mercado de trabalho é muito dinâmico e exige do profissional o “saber fazer com competência” acima de qualquer coisa. O resultado que o profissional vai propiciar à empresa que o contrata, sua capacidade de trabalho em equipe e o nível de autodesenvolvimento contam muito. As empresas buscam soluções através de pessoas, ou seja, profissionais que façam a diferença e incrementem o sistema de receita da empresa, reduzam custos operacionais, melhorem os processos internos, saibam trabalhar em time e tomar decisões.

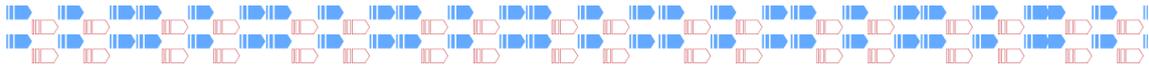
- 20 Com um cenário econômico mais retraído, as empresas estão cada vez mais exigentes na hora de contratar, já que o orçamento enxuto exige trabalhadores que ofereçam produtividade sem deixar de lado a qualidade do trabalho, resolvam problemas, reduzam custos e tragam bons resultados. Portanto, em meio a tantas coisas importantes, a formação torna-se apenas mais um item dentre vários outros.

#### Diploma não é garantia de conhecimento nem de emprego!

- 25 Concluo enfatizando que os candidatos a um emprego não menosprezem a formação educacional. Pelo contrário, devem aproveitar este período para realmente adquirir conhecimento. Mas, mais importante do que a formação é o conhecimento adquirido e o contínuo aprendizado posterior, incluindo a reciclagem daqueles conhecimentos que já não são mais válidos.

- 30 Além disso, não menosprezem nunca todos os outros pontos aqui mencionados, ao contrário, reconheça-os todos e procurem sempre se desenvolver igualmente, aprimorando-se continuamente em todos os sentidos.

(Fragmento de texto extraído de: <https://www.fundacaorange.org.br/blog/diploma-de-curso-superior-garante-sucesso-na-carreira>)



## INVESTIGANDO O TEXTO (3)

1 Com base no texto, responda:

A A resposta do texto para a pergunta do título é:

- sim, porque para garantir o sucesso profissional é necessário ter concluído uma faculdade ou um curso técnico.
- não, porque a formação educacional não é importante para conseguir o sucesso profissional.
- não, porque o importante é trabalhar com competência, independente da formação que tiver.

B Com base na sua resposta a letra "A", você concorda com o posicionamento do texto? Explique.

---

---

---

---

---

C Marque a alternativa que possui fatores para conseguir uma carreira de sucesso citados no base no texto.

- conhecer a si mesmo, concluir curso técnico e atuar no que gosta.
- ter conhecimentos atualizados de sua área, trabalhar bem individualmente e conhecer a si mesmo.
- atuar no que gosta, conhecer a si mesmo e ter atitudes empreendedoras.

## TRABALHANDO COM AS PALAVRAS (3)

2 Sobre as palavras do texto, responda:

A Marque o significado que mais combina com cada palavra.

→ menosprezem (linha 25)

- ter estima e carinho por algo ou alguém
- desprezar ou desconsiderar
- ter menor quantidade.

→ dinâmico (linha 15)

- algo que está em constante alteração
- parte da Física que estuda os movimentos
- algo que é calmo e lento



→ propiciar (linha 16)

- prejudicar
- oferecer condições para que algo aconteça
- fazer

→ incrementem (linha 18)

- promover o desenvolvimento
- não acrescentar nada
- colocar ingredientes

**B** Escreva frases com as expressões abaixo:

- contar muito (linha 17):

---

- fazer com competência (linha 17):

---

- fazer a diferença (linha 18):

---

### CONVERSANDO SOBRE O TEXTO (3)

**3** Responda as questões:

**A** O tema do texto é

- profissões
- ensino superior
- sucesso profissional

**B** O que você entende por sucesso profissional?

---

---

---

---

**C** Procure a história de alguém que não tem ou não concluiu o curso superior e alcançou o sucesso profissional. Depois explique em um parágrafo a história que você encontrou.

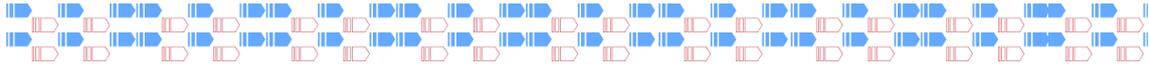
---

---

---

---

---



4 Relacione os relatos de profissão que estão à direita com os profissionais que estão à esquerda.

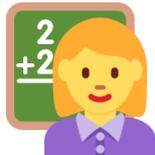
( ) MECÂNICO



( ) COZINHEIRA



( ) PROFESSORA



( ) PUBLICITÁRIO



( ) JUIZA



( ) MÉDICO



1

Minha profissão exige muita criatividade, afinal presto serviço para pessoas variadas. Meus trabalhos são bem visuais e divulgados de várias formas. Preciso saber usar as tecnologias.

2

Minha profissão tem um papel importante na vida das pessoas. Desde a infância formo indivíduos não só quanto ao conhecimento, mas também quanto aos deveres sociais.

3

Minha profissão auxilia muito a vida das pessoas, pois podem precisar de mim a qualquer momento do dia. Quando alguém está com a vida em risco, tenho o papel essencial de tentar salvá-la.

4

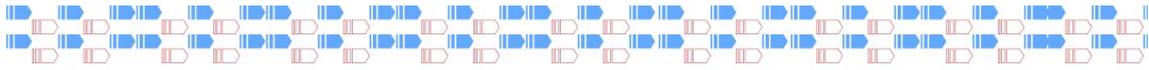
Minha profissão é importante, pois tomo decisões sobre a vida das pessoas em várias áreas, como no trabalho, por exemplo. Preciso conhecer as leis e ser justa para não prejudicar ninguém.

5

Minha profissão é deliciosa. Posso trabalhar em casas, restaurantes ou outras lojas que vendam comida. Pode-se ter ou não nível superior Para exercer a minha profissão.

6

Minha profissão é bastante comum, porque é fácil de me encontrar e todo dia alguma pessoa precisa do meu serviço. Eu trabalho com máquinas, percebo qual problema elas estão para poder consertá-las.



## LENDO IMAGENS E EXPRESSÕES (3)

"Está na hora de **PÔR A MÃO NA MASSA** e começar a fazer o trabalho de Português."



(Fonte: <https://espacojacyra.com.br/mao-na-massa-colaboradoras-participam-de-treinamento-na-chocolandia/>, acessado em 30 de jun. de 2019)

**1** Relacionando a imagem com o texto:

**A** Você conhecia essa expressão?

\_\_\_\_\_

**B** Pesquise na internet as imagens relacionadas à expressão "botar a mão na massa". Explique como são as figuras que você encontrou.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**C** Qual das alternativas melhor explica o sentido da expressão?

( ) a expressão quer dizer que está na hora de ir para a cozinha fazer massas, como por exemplo de pão ou macarrão;

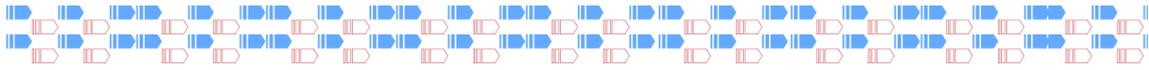
( ) a expressão quer dizer que é o momento de começar a fazer as coisas e se esforçar.

**D** Tente escrever três frases usando a expressão "botar a mão na massa".

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

(3) \_\_\_\_\_



## ATIVIDADE FINAL

→ Agora, para encerrarmos nossa unidade, imagine que você já tem uma profissão e faça um texto sobre você, assim como o primeiro texto da unidade sobre os surdos e suas profissões.

Etapa 1: complete as linhas:

- Nome da profissão que você escolheu: \_\_\_\_\_ ...
- Formação necessária para exercê-la: \_\_\_\_\_ ...
- Por que você escolheu essa profissão: \_\_\_\_\_ ...
- Como você quer ajudar outras pessoas com o seu trabalho: \_\_\_\_\_ ...

Etapa 2: À esquerda cole sua foto e à direita transforme suas respostas acima num texto a ser reproduzido abaixo.

**MINHA FOTO**



**MEU NOME:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



## REFERÊNCIAS DA UNIDADE

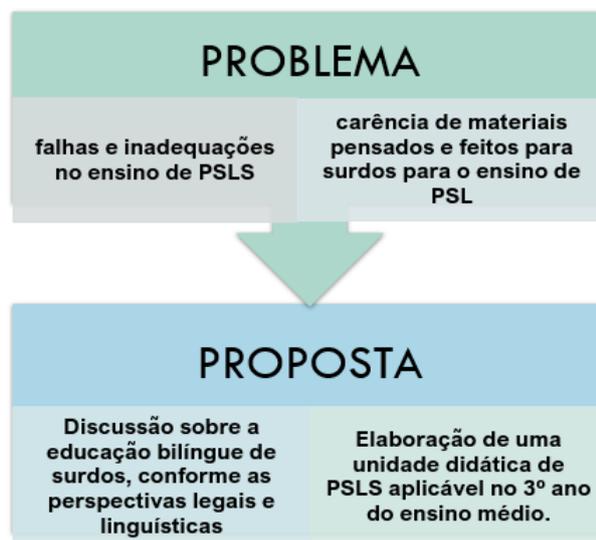
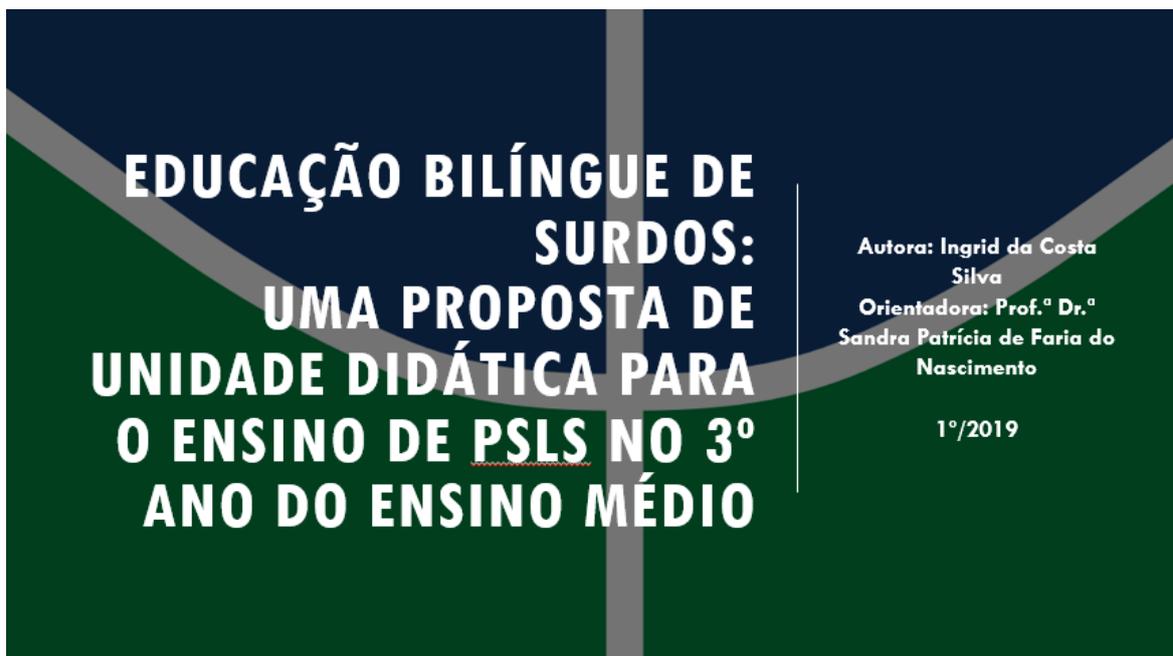
FONTES DO TEXTO 1		
SURDO	IMAGEM	INFORMAÇÕES
Gabriel		<a href="http://tvines.org.br/?p=11009">http://tvines.org.br/?p=11009</a>
Nathalia	<a href="https://www.youtube.com/user/nathaliamaquiadora">https://www.youtube.com/user/nathaliamaquiadora</a>	<a href="http://nathaliasilva.com/">http://nathaliasilva.com/</a>
Alexandre	<a href="https://instagram.pro/media/19685392278778073_47_197297948">https://instagram.pro/media/19685392278778073_47_197297948</a>	<a href="http://tvines.org.br/?p=18941">http://tvines.org.br/?p=18941</a>
Renata	<a href="https://www.instagram.com/p/Bx3PotLFF0L/">https://www.instagram.com/p/Bx3PotLFF0L/</a>	<a href="http://tvines.ines.gov.br/?p=16072&amp;fbclid=IwAR0WJikx3UIZhCV3Gq0VX_J6dS_5I02xUVpxiPK6g6K4lcVV4uqjrc2yEYo">http://tvines.ines.gov.br/?p=16072&amp;fbclid=IwAR0WJikx3UIZhCV3Gq0VX_J6dS_5I02xUVpxiPK6g6K4lcVV4uqjrc2yEYo</a>
Breno	<a href="https://www.instagram.com/ilsordose/">https://www.instagram.com/ilsordose/</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=E2Jvldl3N9Q&amp;t=87s">https://www.youtube.com/watch?v=E2Jvldl3N9Q&amp;t=87s</a>
Karin	<a href="https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2883643015041392&amp;set=a.112678988804489&amp;type=3&amp;theater">https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2883643015041392&amp;set=a.112678988804489&amp;type=3&amp;theater</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DE6-SaKuy_s">https://www.youtube.com/watch?v=DE6-SaKuy_s</a>
João	<a href="https://blog.signumweb.com.br/entrevistas/entrevista-joao-aviao-piloto-surdo/">https://blog.signumweb.com.br/entrevistas/entrevista-joao-aviao-piloto-surdo/</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gjHEwrw8HVk&amp;t=388s">https://www.youtube.com/watch?v=gjHEwrw8HVk&amp;t=388s</a>
Roberta	<a href="http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?sessionid=1EE66FD84B4583C9643E93F19D128625.jb_buscacv_219">http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?sessionid=1EE66FD84B4583C9643E93F19D128625.jb_buscacv_219</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=KYeQ2SRfILY">https://www.youtube.com/watch?v=KYeQ2SRfILY</a>
<b>OBS: TODOS OS LINKS FORAM ACESSADOS NO DIA 30 DE JUNHO DE 2019.</b>		

FONTES DO TEXTO 2	
TEXTO	Fragmento retirado de: <a href="https://www.mundovestibular.com.br/articles/155/1/Como-Escolher-sua-Profissao/Paacuteginal.html">https://www.mundovestibular.com.br/articles/155/1/Como-Escolher-sua-Profissao/Paacuteginal.html</a>
PASSO	IMAGEM
1	<a href="https://certoedescomplicado.com.br/quem-sou-eu/">https://certoedescomplicado.com.br/quem-sou-eu/</a>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>LER: <a href="http://www.culturadapaz.com.br/leitura-para-as-ferias/pessoa-lendo/">http://www.culturadapaz.com.br/leitura-para-as-ferias/pessoa-lendo/</a></li> <li>FOTOGRAFAR: <a href="https://br.freepik.com/fotos-gratis/fotografo-tirando-foto_3605608.htm">https://br.freepik.com/fotos-gratis/fotografo-tirando-foto_3605608.htm</a></li> <li>JOGAR BOLA: <a href="https://uolesporte.blogosfera.uol.com.br/2014/11/12/futebol-de-rua-9-machucados-que-so-quem-jogou-ja-teve/">https://uolesporte.blogosfera.uol.com.br/2014/11/12/futebol-de-rua-9-machucados-que-so-quem-jogou-ja-teve/</a></li> <li>ASSISTIR TV: <a href="http://academiawashington.com.br/aprimore-seu-ingles-assistindo-filmes-e-series/">http://academiawashington.com.br/aprimore-seu-ingles-assistindo-filmes-e-series/</a></li> </ul>
3	<a href="https://vanzolini.org.br/weblog/2016/12/28/quais-as-habilidades-profissionais-mais-procuradas-por-empresas/">https://vanzolini.org.br/weblog/2016/12/28/quais-as-habilidades-profissionais-mais-procuradas-por-empresas/</a>
4	<a href="https://www.radioangola.org/profissoes-definicao-de-profissao/">https://www.radioangola.org/profissoes-definicao-de-profissao/</a>
5	<a href="https://redegpn.com.br/mercado-trabalho-areas-aquecidas/">https://redegpn.com.br/mercado-trabalho-areas-aquecidas/</a>
<b>OBS: TODOS OS LINKS FORAM ACESSADOS NO DIA 30 DE JUNHO DE 2019.</b>	



FONTES DO TEXTO 3	
TEXTO	Fragmento retirado de: <a href="https://www.fundacaoroge.org.br/blog/diploma-de-curso-superior-garante-sucesso-na-carreira">https://www.fundacaoroge.org.br/blog/diploma-de-curso-superior-garante-sucesso-na-carreira</a>
IMAGEM	<a href="http://www.revistadorh.com.br/o-seu-sucesso-profissional-depender-principalmente-da-sua-atitude/">http://www.revistadorh.com.br/o-seu-sucesso-profissional-depender-principalmente-da-sua-atitude/</a>

FONTES DO ANALISANDO AS EXPRESSÕES 2	
ANÚNCIO/LAYOUT	IMAGEM
SENAC	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="http://six.com.vc/senac-alagoas-divulga-cursos-tecnicos-da-saude-com-campanha-da-six/">http://six.com.vc/senac-alagoas-divulga-cursos-tecnicos-da-saude-com-campanha-da-six/</a></li><li>• <a href="https://www.ce.senac.br/">https://www.ce.senac.br/</a></li></ul>
CARRÓS	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="http://www.redetnm.com.br/">http://www.redetnm.com.br/</a></li></ul>
LANCHES	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.facebook.com/experimentatanamaolanches/">https://www.facebook.com/experimentatanamaolanches/</a></li></ul>
REVISTA	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://issuu.com/revistatanamao">https://issuu.com/revistatanamao</a></li></ul>
FERRAMENTAS	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.facebook.com/pg/tanamaoferramentas/posts/">https://www.facebook.com/pg/tanamaoferramentas/posts/</a></li></ul>
OBS: TODOS OS LINKS FORAM ACESSADOS NO DIA 30 DE JUNHO DE 2019.	



<sup>24</sup> Slides feitos pelo Microsoft PowerPoint (2019).

## REFERENCIAL TEÓRICO



ALMEIDA FILHO  
(2009, 2011 e 2015)



PAIVA (2014)



NEVES E QUADROS  
(2015)



## REFERENCIAL TEÓRICO



GRANNIER (2006, 2014a e 2014b)

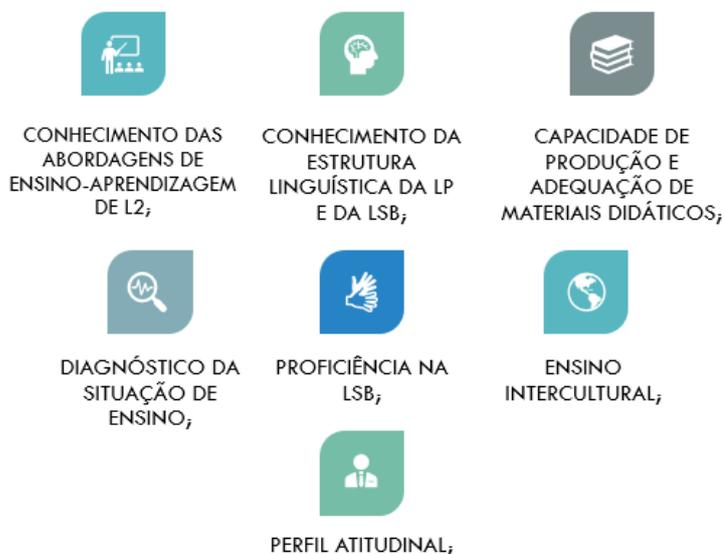
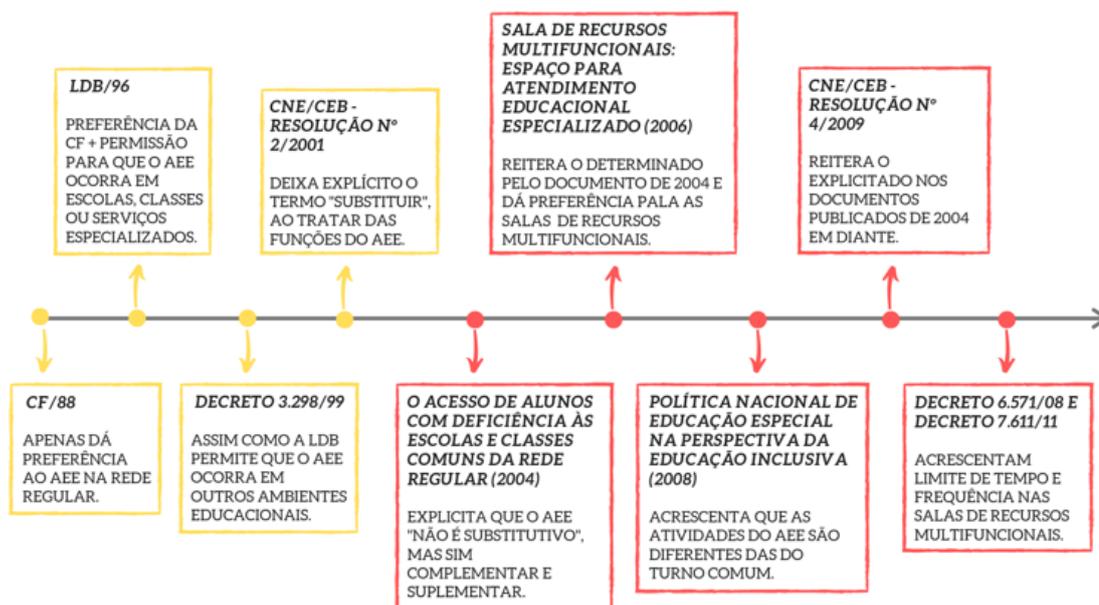


BRASIL (1988, 1994, 1996, 1999, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2011 e 2014)



FARIA-NASCIMENTO (2006, 2010 e 2012)

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS - HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)



## PERFIL DO PROFESSOR DE PSLS - COMPETÊNCIAS



DELIMITAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO



ESCOLHA DO TEMA



SELEÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS



ANÁLISE DOS TEXTOS



ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS



PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES DOS TEXTOS

## ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA **PENSANDO NAS PROFISSÕES**

### INFORMAÇÕES SOBRE A UNIDADE

#### ➤ SEÇÕES

- ✓ **Investigando o texto:** é a seção que desenvolve as atividades de interpretação e análise do texto principal;
- ✓ **Trabalhando com as palavras:** é a seção que possui atividades sobre as palavras do texto principal;
- ✓ **Conversando sobre o texto:** é a seção de interação sobre o texto principal com perguntas de interpretação global do texto e de conhecimento de mundo dos alunos;
- ✓ **Lendo imagens e expressões:** é a seção que possui expressões próprias da Língua Portuguesa que possuem sentido diferente do que parecem ter.

# DEMONSTRAÇÃO DA UNIDADE: CAPA



## PENSANDO NAS PROFISSÕES

PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS

*Agulha da Costa Silva*

### *Surdos e suas profissões*

# DEMONSTRAÇÃO DA UNIDADE: TEXTO INICIAL



#### **GABRIEL MORALES**

Chef de cozinha internacional. Formado em Gastronomia, Gabriel já trabalhou em restaurantes famosos nos Estados Unidos, no Uruguai, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Além disso, viajou para outros países para conhecer temperos e sabores diferentes dos brasileiros. Antes de ser chef de cozinha, Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de crescimento na profissão. Em busca de um curso de graduação, encontrou o curso de Gastronomia e decidiu mudar seu caminho profissional. O cozinheiro quer ensinar Libras para garçons ouvintes para que haja maior acessibilidade para os surdos na hora de fazer os pedidos.

#### **NATHALIA DA SILVA**

Youtuber e maquiadora. Nathalia se interessou por maquiagem desde criança. Por causa de seu contato com o mundo artístico, por meio do grupo Integrarte, ela descobriu o talento para maquiar. Em 2013, depois de ficar desempregada, a jovem assistiu vídeos no YouTube sobre maquiagem e, inspirada pelos vídeos, pensou em criar o seu canal para ajudar surdos que queiram aprender a se maquiar. Hoje, Nathalia também faz vídeos sobre temas relacionados à Libras e à vida dos surdos, além de viajar para estados brasileiros, oferecendo cursos de maquiagem para surdos e ouvintes.



## DEMONSTRAÇÃO DA UNIDADE: TEXTO INICIAL

---



**ALEXANDRE SOARES FERNANDES**

Atleta olímpico de judô. Alexandre teve seu primeiro contato com o judô na adolescência, quando viu um grupo de surdos usando quimono. Depois dessa descoberta ficou muito interessado no esporte e começou a treinar para competir. Aos 20 anos, ele participou das Surdolimpiadas, em Taiwan, onde ganhou medalha de bronze, sendo o único atleta faixa verde. O judoca foi o primeiro surdo brasileiro a conquistar uma medalha nas Surdolimpiadas. Apesar de ter enfrentado dificuldades de comunicação e dificuldades financeiras durante a sua caminhada no esporte, Alexandre conseguiu se tornar medalhista e pretende ajudar outros surdos a crescer no judô.

**RENATA REZENDE**

Atriz, diretora e professora. Renata, fez cursos e oficinas sobre teatro, performance e outras práticas artísticas, sempre tentando tornar a arte cada vez mais presente na vida dos surdos e fortalecer a cultura surda, que possui uma arte com características próprias. Renata atuou em filmes e peças produzidos por surdos, como por exemplo a peça "cidade de deus - casos e conflitos", que foi apresentada no festival Clin d'Oeil, na França, e dirigiu o filme "O corpo da Liberdade". Além de estar no meio artístico, Renata também é formada em Letras - Libras e trabalha como professora de Libras.



## DEMONSTRAÇÃO DA UNIDADE: TEXTO INICIAL

---



**BRENO OLIVEIRA**

Empresário. Breno, preocupado com o seu futuro profissional, pensou em abrir um negócio próprio e começou a vender açaí e paleta mexicana nas ruas da cidade. Seus pais sugeriram que ele fizesse um curso de técnicas de sorveteria, em São Paulo, para aprender como fazer gelato e como melhorar as paletas mexicanas. Depois do curso, abriu a Il Sorbo e contratou surdos para trabalhar na sua gelateria, que ficou conhecida por ter a acessibilidade para os surdos como um diferencial no mercado de sorvetes.

**KARIN STROBEL**

Professora e acadêmica. Karin enfrentou várias barreiras na sua vida escolar desde a infância, mas não desistiu e seguiu caminho na área acadêmica. Sua primeira formação foi no curso de pedagogia e, para melhorar a educação dos surdos, continuou no ambiente acadêmico até se tornar doutora em educação. Karin trabalhou durante anos como professora em escolas e faculdades, até que, em 2019, assumiu o cargo de Diretora de Políticas de Educação Bilingue de Surdos, no Ministério da Educação (MEC).



# DEMONSTRAÇÃO DA UNIDADE: TEXTO INICIAL



**JOÃO AVIÃO**

Piloto de avião. João foi o primeiro surdo brasileiro a se tornar piloto de avião. O interesse pela profissão surgiu quando tinha 5 anos de idade e, em 2008, pilotou um avião pela primeira vez. Depois de fazer o curso de piloto, em Recife, João começou a luta para que a legislação brasileira permitisse que outros surdos se tornassem pilotos e tivessem autorização para voar. O resultado dessa luta foi que agora os surdos podem pilotar de verdade com a autorização da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC).

**ROBERTA SAVEDRA**

Jornalista. Roberta, depois de formada em jornalismo, sempre teve vontade de trabalhar na área, mas a barreira do preconceito a atrapalhou. Entretanto, vendo a dificuldade de acesso à informação que muitos surdos tinham, uma vez que a maioria das informações circulam em Português, criou a página SurdoNews, que transmite notícias atuais em Libras para os surdos. Além disso, conseguiu o emprego de roteirista na TVINES, lugar onde pode exercer plenamente a sua profissão, sem se preocupar com preconceitos.



## SEÇÃO INVESTIGANDO O TEXTO

### INVESTIGANDO O TEXTO

**1** Com base no texto, responda as questões a seguir.

- A** Marque as partes do texto que expliquem qual a formação que os surdos precisaram para exercer sua profissão.
- B** Coloque o nome de cada surdo, conforme a formação que tiveram.

ENSINO SUPERIOR:	CURSOS QUE NÃO SÃO DE ENSINO SUPERIOR:	NEM CURSOS NEM FACULDADE:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**C** Complete as frases para explicar como cada surdo do texto ajudou ou quer ajudar outros surdos com sua profissão.

Gabriel quer ajudar os surdos \_\_\_\_\_

Nathalia fez um canal no YouTube para \_\_\_\_\_

Alexandre deseja no futuro \_\_\_\_\_

Renata estimula a arte surda, porque \_\_\_\_\_

## TRABALHANDO COM AS PALAVRAS (1)

2 Sobre as palavras do texto, responda as questões a seguir.

A Marque a frase que melhor substituiu a substituição que for mais adequada e não mude o sentido do texto:

→ NO TEXTO: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *crescimento* na profissão.

( ) MUDANÇA 1: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *aumento* na profissão.

( ) MUDANÇA 2: Gabriel trabalhava na área de informática, mas não via oportunidade de *desenvolvimento* na profissão.

## SEÇÃO TRABALHANDO COM AS PALAVRAS

## SEÇÃO CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

### CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

3 Responda as questões:

A Você conhecia algum desses surdos? Se sim, quais?

\_\_\_\_\_

B Você conhece outros surdos que tenham profissões diferentes das que aparecem no texto? Coloque abaixo essas profissões.

\_\_\_\_\_

C Qual a importância de conhecer a história desses surdos quanto as suas profissões?

\_\_\_\_\_

Ele precisou fazer um **TRABALHO DE FORMIGA** para terminar a atividade.

1 Relacionando a imagem com o texto:

A Você acha que a imagem é adequada para explicar a expressão?

B Marque a alternativa que melhor explica o significado da expressão "trabalho de formiga".

- significa que é um trabalho pequeno, porque as formigas são pequenas.
- significa que é um trabalho minucioso e demorado, porque as formigas são cuidadosas e demoram para fazer algo.
- significa que é um trabalho criminoso, porque as formigas costumam "roubar" as coisas, como por exemplo, balinha, coca-cola etc.

C Escreva três frases usando essa expressão.



## SEÇÃO LENDO IMAGENS E EXPRESSÕES

### AGRADECIMENTOS

- A Deus e à Nossa Senhora das Dores por me socorrerem e me darem a graça para conseguir concluir esse trabalho;
- à minha mãe, Andrea;
- à professora Sandra por aceitar me orientar e me ensinar muito, além da humildade e paciência;
- aos meus professores do curso de PBSL;
- aos meus amigos Valéria, Daniel, Ludmilla, Renata, Bruna e Gidevan;
- à minha amiga Stefany Marques, por ter paciência quando ainda era ruim em Libras e por ser se tornado uma grande companheira nessa jornada do TCC;
- A todos que assistiram minha apresentação.
- Deus e Nossa Senhora abençoe a todos!!

# REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. *Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras*. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- ALBUQUERQUE, R. A. *Noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica*. In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 169-193.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2009, p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de FLE e de outras línguas*. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço*. 1999. 301f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- ANTUNES, M. I. C. M. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 238p.
- AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa: edição de bolso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
- CAPOVILLA, F. C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilíngüismo*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.
- CARVALHO, E. A.; GRANNIER, D. M. *Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático*. In: Anais do III e do IV Congresso da SIPLÉ. Rio de Janeiro, PUC-Rio (cd-rom), 2001.
- DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Coord.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 114-132.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 82-108.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p. : l.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. *Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos*. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, p. 252-283.
- \_\_\_\_\_. *Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos*. In: *Revista Pesquisa Linguística – Programa de Pós-Graduação da UnB*. Brasília: UnB, 2001, n° 0 (2) - versão manuscrita, atualizada em 2010.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais*. In: XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES, 2012, Rio de Janeiro. INES 135 anos: a educação de surdos em debate. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2012, p. 83-96.
- FENEIS. *Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilingue para Surdos*, 2012.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa de 10 de maio de 1988.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.6256, de 22 de dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de set. de 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de nov. de 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- FERRAZ, J. A. *Multimeios no ensino de português brasileiro como língua adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático*. In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 51-77.
- GERHARDT, T. E. (Org.); SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 120p.
- GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GRANNIER, D. M. *O ensino de português como L1 e como L2*. In: SOUZA, S. L. (org) *O ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, p. 11-34, 2014a.
- \_\_\_\_\_. *Revisitando a proposta heterodoxa: como prestar atenção às particularidades da língua portuguesa*. Revista de Estudos Portugueses e Brasileiros, v. 12, p. 161-176, 2014b.
- \_\_\_\_\_. *Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens*. In: SILVA, C. R. et al. (orgs) *Linguística - Práticas Pedagógicas*. Santa Maria: Palotti, p. 71-105, 2006.
- KASSAR, M. de C. M. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- LIMA, M. D. *Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos*. 2018. 454f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.
- MACHADO, J. L. N. *Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer!* Brasília, 2017. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília.

- MAHER, T. M. *Ecossistemas de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras*. In: NICOLAIDES (Org.) et al (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 117-134.
- MARTINEZ, P. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009. 111p.
- MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.
- NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. *A relação dos surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue*. In: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 137-162.
- OLIVEIRA, R. L. de. *A educação dos surdos: avanços e desafios*. Mariana, 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de Segunda Língua*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. 200p.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. 222p.
- \_\_\_\_\_, SCHMIEDT, M.L. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RAMOS, A. A. L. *Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional - PBLA*. In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 19-48.
- ROJO, R. H. R. *Materiais didáticos no ensino de línguas*. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. único, p. 163-196.
- RIBEIRO, T.; SILVA, A. G.; FURTADO, L. A. R. *Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos*. In: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 83-107.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. *Gragoatá: revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói*, v. 32, p. 12-35, 2012. Disponível em <<http://gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/113>> acessado em 28 abr. 2019.
- SAVIANI, D. *Os Saberes Implicados na Formação do Educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.); SILVA JUNIOR, Celeste Alves da (Org.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Fundação editora da UNESP: 145-155, 1996.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- SILVA, S. G. de L. *Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos*. In: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 57-82.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Florianópolis, 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- SOARES, R. da S. *Educação bilíngue de surdos: desafio para a formação de professores*. São Paulo, 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Estado, sociedade e educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOUTO, M. W. A. *Oralismo x bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo*. In: Congresso Nacional da Educação (Educere), 13., 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC-PR (editora), 2017, p. 2272-2284. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285\\_12446.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_12446.pdf)>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4 ed. 1ª reimp. Florianópolis: Editora UFSC, 2018. 146p.
- WEININGER, M. J. *Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno*. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p. 41-68.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. *In*: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). **O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 169-193.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2009, p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. 301f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

ANTUNES, M. I. C. M. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 238p.

AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Vitória, 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 de mai. de 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de dez. de 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.6256, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. de 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de set. de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de nov. de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abr. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014. 23p.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

CARVALHO, E. A; GRANNIER, D. M. Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático. *In: Anais do III e do IV Congresso da SIPLÉ*. Rio de Janeiro, PUC-Rio (cd-rom), 2001.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. São Paulo, 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Estado, Sociedade e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Coord.) Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 114-132.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 82-108.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. *In*: Ronice Müller de Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, p. 252-283.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para Surdos. *In*: **Revista Pesquisa Linguística** – Programa de Pós-Graduação da UnB. Brasília: UnB, 2001, nº 6 (2) - versão manuscrita, atualizada em 2010.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. *In*: **XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES**, 2012, Rio de Janeiro. INES 155 anos: a educação de surdos em debate. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2012, p. 83-96.

FENEIS. **Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**, 2012.

FERRAZ, J. A. Multimeios no ensino de português brasileiro como língua adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático. *In*: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). **O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 51-77.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p. : i.

GARCÉZ, R. L. O. Atendimento educacional especializado: política de inclusão do MEC nega cultura e identidade surda e secundariza a língua de sinais. **Revista da FENEIS** (impresso), n. 45, p. 10-14, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GERHARDT, T. E. (Org.); SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 120p.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GRANNIER, D. M. O ensino de português como L1 e como L2. *In*: SOUZA, S. L. (org) **O ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, p. 11-34, 2014a.

GRANNIER, D. M. Revisitando a proposta heterodoxa: como prestar atenção às particularidades da língua portuguesa. **Revista de Estudos Portugueses y Brasileños**, v. 12, p. 161-176, 2014b.

GRANNIER, D. M. Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens. *In: SILVA, C. R. et al. (orgs) **Linguística - Práticas Pedagógicas***. Santa Maria: Palotti, p. 71-105, 2006.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 454f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

MACHADO, J. L. N. **Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer!** Brasília, 2017. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MAHER, T. M. Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. *In: NICOLAIDES (Org.) et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas***. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 117-134.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009. 111p.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

MICHAELIS **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 06 de jul. de 2019.

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. A relação dos surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. *In: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas***. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 137-162.

OLIVEIRA, R. L. de. **A educação dos surdos: avanços e desafios**. Mariana, 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro preto, Minas Gerais, 2015.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de Segunda Língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. 200p.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. 222p.

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

RAMOS. A. A. L. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional - PBLA. *In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da (Org.); VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. (Org.). **O que a distância revela: Diálogos em***

Português Brasileiro como Língua Adicional. 1. ed. Brasília: Universidade Aberta de Brasília, 2017, v. 4, p. 19-48.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G.; FURTADO, L. A. R. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. *In*: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 83-107.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. único, p. 163-196.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá: revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF**, Niterói, v. 32, p. 12-35, 2012. Disponível em <<http://gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/113>> acessado em 28 abr. 2019.

SAVIANI, D. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.); SILVA JÚNIOR, Celeste Alves da (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Fundação editora da UNESP: 145-155, 1996.

SILVA, S. G. de L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

SILVA, S. G. de L. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. *In*: RIBEIRO, Tiago (Org.); SILVA, Aline Gomes. (Org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, v. 1, p. 57-82.

SOARES, R. da S. **Educação bilíngue de surdos: desafio para a formação de professores**. São Paulo, 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Estado, Sociedade e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUTO, M. W. A. Oralismo x bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo. *In*: **Congresso Nacional da Educação (Educere)**, 13., 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC-PR (editora), 2017, p. 2272-2284.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. 1ª reimp. Florianópolis: Editora UFSC, 2018. 146p.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, p. 41.