

REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Andrezza Kessya Mendes da Silva¹

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre o ensino de português como segunda língua para alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais (Libras), através de uma revisão bibliográfica. Para tanto, buscou-se analisar estratégias teórico-metodológicas que atendessem às especificidades de tais alunos. A natureza da língua portuguesa é predominantemente oral-auditiva, ao passo que a língua de sinais é primariamente espaço-visual. Desta forma, fez-se uso de pesquisa bibliográfica focada em educação de surdos, gêneros textuais e ensino de português como L2, a qual baseou-se, sobretudo, em Kalataí (2012), Quadros (1997, 2004, 2006, 2019), Carvalho (2019), Pereira (2014), Silva (2008), Gesser (2009), Marcuschi (2002), Oliveira (2010) e Araújo (2012). Constatou-se com o estudo que, devido a essa discrepância nas formas de expressão entre a língua portuguesa e a Libras, é necessário considerar abordagens de ensino no contexto do bilinguismo que englobem efetivamente os sistemas das duas línguas. Esta pesquisa possui relevância na formação de sujeitos surdos, pois apontamos que o ensino de gêneros multissemióticos é uma das possibilidades de ensino de português como L2 muito produtiva para os alunos surdos.

Palavras-chave: Libras. Português L2. Alunos Surdos.

Abstract: The main objective of this work is to reflect on the teaching of Portuguese as a second language for deaf students who use the Brazilian sign language (Libras), through a bibliographical review. To this end, we sought to analyze theoretical-methodological strategies that met the specificities of such students. The nature of the Portuguese language is predominantly oral-auditory, while sign language is primarily spatial-visual. In this way, bibliographical researches focused on deaf education, textual genres and teaching Portuguese as second language were used, which were based, above all, on Kalataí (2012), Quadros (1997, 2004, 2006, 2019), Carvalho (2019), Pereira (2014), Silva (2008), Gesser (2009), Marcuschi (2002), Oliveira (2010) and Araújo (2012). The study found that, due to this discrepancy in the forms of expression between the Portuguese language and Libras, it is necessary to consider teaching approaches in the context of bilingualism that effectively encompass the systems of both languages. This research is relevant in the training of deaf subjects, as we point out that teaching multisemiotic genres is one of the possibilities for teaching Portuguese as a second language that is very productive for deaf students.

Keywords: Libras. Portuguese as L2. Deaf Students.

INTRODUÇÃO

¹ Este artigo trata-se de um Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras: Português - Licenciatura, defendido e aprovado na UFPE.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sobre o ensino de português como segunda língua (L2) para estudantes surdos brasileiros usuários da língua brasileira de sinais (Libras), na qual apontam-se perspectivas teórico-metodológicas e suas estratégias de ensino que busquem atender às especificidades de tais alunos. Dadas as discrepâncias na estrutura entre a Libras e o português, é necessário adotar abordagens de ensino distintas ao ministrar a língua portuguesa para estudantes surdos. Diante de tal necessidade, o presente trabalho pretende refletir acerca dos percalços da história da educação de surdos no Brasil e suas filosofias de ensino, assim como pensar na possibilidade de construção de objetos de ensino de língua portuguesa que contribuam mais significativamente para o ensino, como o enfoque na função de gêneros textuais multissemióticos para o ensino de surdos nas aulas de português como L2.

Nesse enquadre, tem-se como questão central da pesquisa indagar: *Como o campo teórico-metodológico do ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos tem atualizado os estudos visando uma aprendizagem mais significativa da língua e das linguagens?* A partir dessa questão norteadora estabeleceu-se como objetivo geral: Refletir sobre a atualidade do ensino de português como segunda língua para alunos surdos revisando a literatura pertinente sobre a temática; e como objetivos específicos: i) Discutir a função de gêneros multissemióticos para o ensino de surdos nas aulas de língua portuguesa; ii) Identificar a funcionalidade do gênero tirinha para o ensino de princípios da língua portuguesa para alunos surdos.

Em razão dos direcionamentos descritos na questão e nos objetivos da pesquisa, a análise bibliográfica se justifica a partir da conceituação das metodologias de ensino oralismo, comunicação total e bilinguismo, tendo em vista a necessidade de aulas de português que utilizem estratégias voltadas para alunos surdos. Dentre as filosofias educacionais citadas, o Goldfeld (2002) explica que o princípio do Bilinguismo postula que a pessoa surda deve receber educação em ambas as línguas, ou seja, tanto em Libras quanto em Português. Pode-se observar como tal tática de ensino afeta positivamente a educação de surdos, por oferecer muitos benefícios, como inclusão social, desenvolvimento identitário e melhoria na comunicação. No entanto, também requer um esforço considerável para superar os desafios associados à aprendizagem de duas línguas com estruturas diferentes, como o Português como segunda língua. A implementação de estratégias educacionais adequadas e o apoio à prática bilíngue ativa são essenciais para maximizar os benefícios do bilinguismo para os surdos.

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. (QUADROS, 2006, p. 31)

A Libras é reconhecida como a primeira língua adquirida pelos surdos. Entretanto, o domínio do português, que é a língua oficial do Brasil, desempenha um papel crucial na promoção da alfabetização e na inclusão dos surdos brasileiros no contexto educacional formal. Portanto, é imperativo que os professores em formação, durante a graduação, estudem Libras como uma disciplina obrigatória e se familiarizem com métodos de ensino voltados para alunos surdos. A Lei nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002, sob a liderança do então presidente Fernando Henrique Cardoso, oficializou o reconhecimento da Libras. Posteriormente, o Decreto 5626/2005, regulamentado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu diretrizes específicas relacionadas à Libras. Na Universidade Federal de Pernambuco, todos os cursos de licenciatura e o curso de bacharelado em Fonoaudiologia, possuem a disciplina de Introdução à Libras como obrigatória. Desde o ano de 2005, a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como parte do currículo nos cursos de licenciatura em todo o Brasil foi estabelecida, de acordo com o que é estipulado no terceiro artigo do Decreto nº 5.626/2005.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Pensando-se na obrigatoriedade da disciplina de Libras, em especial, na licenciatura em Português, é importante que os professores em formação inicial, os licenciandos percebam os ganhos do ensino de gêneros textuais com variados recursos multissemióticos, como os gêneros verbo-visuais, que podem ainda ser trabalhados pedagogicamente para facilitar o ensino e apropriação da língua portuguesa, como segunda língua, por alunos surdos.

Neste estudo, procedemos com a revisão da literatura abrangendo as investigações realizadas no campo do ensino do português como segunda língua (L2) para indivíduos surdos com vista a refletir o que se tem produzido na academia nessa área. Para além da reflexão, esta pesquisa pode oferecer benefícios aos educadores de português do ensino fundamental e médio que enfrentam lacunas em sua formação relacionadas à conscientização sobre a educação de surdos e às táticas de ensino voltadas para esse grupo de estudantes; outrossim, a relevância deste estudo também se sustenta pela carência de investigações abordando essa temática.

1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E SUAS FILOSOFIAS DE ENSINO

Em um levantamento bibliográfico, de acordo com Kalataí (2012), o marco inicial da Educação de surdos no Brasil se dá a partir de 1855, ano em que D. Pedro II trouxe um professor surdo chamado Hernest Huet, da França, que foi o responsável por difundir a língua de sinais no Brasil. No entanto, a primeira escola para surdos foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, e chamava-se Instituto de Surdos-Mudos. Posteriormente, no período vigente, essa escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pois, já naquele momento, se entendia que o termo “surdo-mudo” como equivocado para se referir à comunidade, tendo em vista que pessoas surdas possuem laringe e podem emitir sons e desenvolver a fala. A surdez, por si só, não provoca nenhuma perda no aparelho fonador, que é o conjunto de órgãos responsáveis pela fala, portanto o termo “surdo-mudo” é um termo incorreto. Por muito tempo o INES foi a única escola para surdos no Brasil e, diante de alguns percalços em relação ao seu currículo, o Governo interviu em sua grade curricular para que o ambiente não se tornasse um asilo e sim um instituto educacional.

No entanto, neste contexto histórico, o foco principal era, primordialmente, o ensino da fala e da leitura orofacial “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13).

Dentre as principais metodologias que se destacaram na Educação Surda, ao longo dos tempos, pode-se salientar três correntes filosóficas mais relevantes: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Conhecer a história dos povos surdos nos proporciona refletir e até mesmo questionar acerca das metodologias educacionais e suas consequências em épocas distintas e como isso impactou educacionalmente, linguisticamente, socialmente, política e

culturalmente essa comunidade. Desse modo, essas três correntes serão descritas nos próximos tópicos.

1.1 Oralismo

A metodologia oralista preocupava-se em desenvolver a fala de pessoas surdas, e em dado momento histórico, foi defendida por educadores e especialistas em uma conferência internacional de educadores de surdos, chamada de Congresso de Milão, em 1880. Neste evento, um grupo de 160 pessoas, a maioria ouvintes, buscava debater o destino da Educação de pessoas surdas e reconheciam as linguagens gestuais como um retrocesso, pois acreditavam na superioridade da língua falada.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

A partir de então, a primeira medida implantada foi a proibição da Língua de Sinais. Com isso, os povos surdos tiveram que lutar por seu direito linguístico de se comunicar na sua língua natural, que é a Língua de Sinais. Tratava-se a surdez como uma doença e todas as estratégias pedagógicas para lidar com ela voltavam-se a isso. Antes mesmo de falar sobre a Educação de surdos, há de se destacar os percalços e estigmas que no decorrer dos anos acompanharam a comunidade. Em 1970, por exemplo, muitos pais de surdos internavam seus filhos acreditando que eles possuíam alguma deficiência intelectual.

O filme “E seu nome é Jonas”² (Michaels, 1979) retrata o drama de uma criança surda que passou por muitas barreiras comunicacionais e linguísticas por ter recebido o diagnóstico errado de retardo mental, e ter sido internado em um hospital para pessoas com deficiência cognitiva, quando na realidade ele tinha surdez. Nesta época, a Língua de Sinais era proibida e casos como o de Jonas eram comuns na década de 1970. Isso impactou negativamente a vida educacional dele, tendo recuperado a capacidade comunicacional apenas quando sua mãe, depois de muito tempo, o matriculou em uma escola bilíngue, na qual ele teve contato com outras crianças com características iguais às dele e, assim, pôde se desenvolver comunicacionalmente e culturalmente.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pc8mMODHRB4>

Os discursos que incitavam tal método vinham sempre acompanhados de “normalizar” o sujeito surdo a fim de torná-los indivíduos “normais”, escolarizados e cidadãos iguais aos outros. Segundo a ótica de Dorziat (1997), destacam-se três técnicas oriundas do Oralismo a fim de pedagogizar os indivíduos surdos, que são: leitura labial, treinamento da audição e desenvolvimento da fala. Todavia, tais técnicas que buscavam oralizar os surdos, como o treinamento da audição, podem se tornar praticamente impossível para alguém que nunca ouviu, diferentemente de alguém que ouve desde seu nascimento. A consequência inevitável do Oralismo foi gerar uma grande taxa de analfabetismo na comunidade surda.

1.2 Comunicação total

Posteriormente a isso, surge a metodologia conhecida como Comunicação Total, que permitia a utilização de quaisquer meios comunicacionais para pessoas surdas. Podendo ser leitura labial, língua de sinais, mímica, gestos ou demais estratégias para facilitar a aquisição do desenvolvimento oral. A utilização da Comunicação Total não obteve bons resultados, tendo em vista que não se distinguia a língua portuguesa da Libras e não tratava-se como sendo duas línguas distintas e com estruturas diferentes; isso atrasou o desenvolvimento de muitos alunos surdos que não conseguiam falar e fazer gestos simultaneamente.

De acordo com Goldfeld (2002) “a comunicação total acredita que cabe à família decidir qual forma de educação seu filho terá. Esta decisão não cabe ao profissional que lida com a criança.” Essa abordagem valoriza a participação ativa dos pais na escolha do método mais apropriado para o desenvolvimento linguístico e educacional de seus filhos surdos, muito embora estes não possuam conhecimento pedagógico ou teórico algum.

A língua de sinais, no entanto, não é utilizada de forma plena, como poderia ser. A Comunicação total não privilegia o fato de esta língua ser natural (surgiu de forma espontânea na comunidade surda) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

1.3 Bilinguismo

O Bilinguismo, no entanto, surge como um modelo metodológico que, como sugere Kalatai:

[...] consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais

- Libras. A metodologia Bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras. (KALATAI, 2012, p. 8).

Diferentemente dos modelos pedagógicos citados anteriormente, o Bilinguismo considera de suma importância a aquisição da linguagem visual-gestual e nasce em contraponto ao Oralismo. Primariamente, o método surge a pedido dos próprios surdos, como uma forma de se apropriarem de sua língua natural, pois com esse modelo, eles têm como possibilidade a aquisição tanto de sua língua natural quanto da língua portuguesa como segunda língua. O que regulamenta a Libras no Brasil é a Lei 10.436/2002 que promove a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina operante da grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura, que visam a formar professores em nível médio e superior, em instituições de ensino públicas e privadas dos sistemas Federal e estatal de ensino, assim como também em alguns cursos de bacharelado.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Assim como postula Kalatai, “é importante ainda mencionar que a educação de surdos deve ser Bilíngue desde a educação infantil. O ensino-aprendizagem das crianças surdas deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua ou Língua 2 (L2). (KALATAI, 2012, p. 10)”

Em outras palavras, a teoria do Bilinguismo defende que o sujeito surdo precisa ser educado em ambas as línguas, tanto em Libras quanto em Português.

A partir do entendimento de surdez como uma diferença linguística e cultural, apontam a necessidade de haver um ambiente linguístico adequado para que os surdos possam ter acesso à educação, o que não é possibilitado nas escolas comuns. A educação bilíngue é, portanto, pensada em espaços diferentes: na escola comum e na escola bilíngue (STÜRMER, 2015, p.8)

É necessário entender a Libras como primeira língua de aquisição dos surdos, sendo o português, no entanto, considerado como segunda língua. A partir disso, deve-se pensar em estratégias que abranjam e facilitem a obtenção do português para usuários da língua de sinais.

A inclusão escolar de crianças e jovens surdos deveria pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis ao sujeito da aprendizagem, pela organização de espaços de escolarização específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e séries iniciais, promotores do pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. As classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros. (FERNANDES, 2014, p. 5)

Analisar os pontos de convergência que influenciam as necessidades da política linguística e as ações na política de educação inclusiva não podem ser um elemento negligenciado na discussão da administração pública no contexto da educação de indivíduos surdos. A educação bilíngue para surdos é um campo onde há debates constantes, envolvendo Libras e língua portuguesa, uma vez que essas línguas apresentam relações de poder claramente desiguais nas interações dentro do ambiente escolar.

1.4 Língua brasileira de sinais

Segundo Gesser (2009) a língua de sinais não é uma língua artificial, mas sim, natural. A Língua de Sinais utilizada pelos surdos é uma língua natural, pois se desenvolve organicamente como parte da cultura da comunidade surda. O termo "artificial" se aplica às línguas que são deliberadamente construídas e estabelecidas por um grupo de pessoas com um objetivo específico.

[...] as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Tal constatação fica mais patente se pensarmos em traduzi-la para o inglês, que possui um único termo - language - para os dois conceitos - língua e linguagem. É necessário, então, que se procure distinguir essas duas noções. (FIORIN, p. 9)

Está subentendido o reconhecimento de que as línguas naturais, que são diversas, são representações de algo mais amplo. Portanto, é importante que se busque diferenciar o conceito de língua e linguagem.

A Língua de sinais é, de fato, uma língua e possui um sistema linguístico de natureza visual-motora. Contém uma gramática própria e sua estrutura constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos provindos da comunidade surda. Ela é legalmente reconhecida como meio de expressão e comunicação no Brasil desde 2002, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

É fundamental destacar que, assim como as línguas vocais, a Libras, reconhecida legalmente como uma língua de sinais, compartilha a característica essencial de ser um sistema de comunicação. Enquanto o funcionalismo na linguística explora como as línguas naturais desempenham funções sociais específicas, a Libras também se enquadra nessa categoria, pois, como língua visual-motora, desempenha um papel crucial na comunicação e interação da comunidade surda. O conceito funcionalista, ressalta a importância da linguagem e da comunicação como elementos centrais para a compreensão das dinâmicas sociais e da expressão cultural das comunidades linguísticas.

O funcionalismo é uma abordagem teórica na linguística que aborda o conceito de língua como um meio de comunicação e enfatiza como a língua se adapta e evolui para cumprir funções específicas de interação humana. Michael Halliday desenvolveu a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, que é uma abordagem que se concentra na função social da linguagem e como a linguagem é usada para alcançar objetivos comunicativos específicos. O conceito de linguagem refere-se à habilidade de se comunicar ou de um sistema de comunicação. A linguagem corporal não se utiliza de palavras, mas sim de gestos e expressões para transmitir informações. Cunha (2012) postula que “sistemas de signos vocais são utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” ou seja, refere-se a línguas naturais, desenvolvidas por indivíduos em contextos reais de interação. Por isso, pode-se afirmar que a Libras não é uma linguagem e sim uma língua.

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. A língua é parte de nós mesmos. Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos. (Terje Barsiller apud Cruz, 2010.)

Aceitar e reconhecer a língua de sinais é também aceitar e reconhecer o sujeito surdo e o seu direito de ser surdo. Para ouvintes brasileiros, aprender um novo idioma como, por exemplo, inglês ou espanhol, amplia suas habilidades comunicacionais, mas a adição de um novo idioma não se torna algo crucial na vida desses sujeitos ouvintes, uma vez que, ao não falar outro idioma eles conseguem viver e se comunicar livremente no seu país e ainda assim se sentem pertencentes comunicacionalmente.

Já para pessoas surdas, aprender o português como segunda língua é algo fundamental para garantir sua cidadania, para se integrarem socialmente e serem incluídos. O português é o idioma oficial do Brasil, e é a língua predominante, sendo assim, possuir proficiência no português proporciona independência e autonomia às pessoas surdas, permitindo que elas desempenhem um papel ativo na sociedade, tomem decisões informadas e participem plenamente da vida cotidiana. Assim como lhes permite acesso a serviços de saúde e jurídicos, participação social e política, acesso à cultura, educação, inclusão, integração e independência em todos os sentidos.

É importante notar que, para muitas pessoas surdas, a língua de sinais também desempenha um papel de extrema importância em sua comunicação e identidade cultural. Portanto, muitos indivíduos surdos utilizam tanto a língua de sinais quanto o português para se comunicar e se expressar de maneira eficaz. O bilinguismo, como já dito anteriormente, é a capacidade de usar duas línguas (língua de sinais e português) e é uma abordagem valiosa para a educação e a inclusão de pessoas surdas. A promulgação do Decreto Federal número 5.626, datado de 22 de dezembro de 2005, inclui, entre outras disposições, a exigência de que as escolas ofereçam uma educação bilíngue para os alunos surdos.

A autora Gesser (2009) explora algumas crenças comuns em relação a essa língua. Uma dessas crenças é a ideia de que a Libras é universal, um sistema de "código" reconhecido em todos os países. Porém, assim como algumas línguas faladas (como o português ou inglês), as línguas de sinais compartilham algumas semelhanças entre si e podem, de fato, incorporar empréstimos linguísticos. Por exemplo, no Brasil, existe a língua brasileira de sinais (Libras), já nos Estados Unidos, existe a *american sign language* (ASL). Todavia, a língua brasileira de sinais se difere da língua americana de sinais, assim como a língua portuguesa se difere da língua inglesa. Porém, isso não impede que alguns sinais ou palavras possam ser semelhantes ou idênticos em termos de forma. Além disso, como explica Quadros (2004) é importante ressaltar que a língua de sinais não é dependente nem meramente uma representação gestual da língua oral oficial do país; ela possui sua própria gramática e abrange os mesmos níveis de análise presentes em uma língua oral. É válido ressaltar que embora a Libras seja a língua utilizada pelos surdos no Brasil, nem todos são proficientes nessa língua e isso pode interferir no processo de aquisição de uma segunda língua.

2. O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

A Libras é garantida como a primeira língua de aquisição dos surdos, todavia, o aprendizado do português como língua oficial do país, é de suma importância para garantir letramento e inclusão ao conhecimento formal dos surdos brasileiros. Diante dos apontamentos feitos, é necessário meditar sobre o que GATTI B. A. (2017) postula, em relação à formação inicial de professores, no processo de ensino e aprendizagem, que serve para reflexões sobre o trabalho pedagógico do professor de português:

[...] refletir sobre a formação necessária para os professores nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. (p. 727)

Nesse sentido, os estudantes de licenciatura, na graduação, cursam Libras como disciplina obrigatória e precisam estar a par de metodologias de ensino para estudantes surdos, pois é necessário compreender que existem distinções estruturais entre português e a língua de sinais. Ao conceber uma metodologia de ensino para estudantes surdos, um professor de português precisa incorporar estratégias que sejam eficazes para atender às necessidades desse grupo específico.

O processo de aquisição de uma segunda língua é o estudo de uma língua não nativa. Uma das distinções na aquisição da língua portuguesa por pessoas ouvintes e surdas é o processo de significação. Enquanto os falantes ouvintes que aprendem o português como sua primeira língua (L1) interpretam o que leem na mesma língua, os surdos fazem suas interpretações com base na Libras. Isso explica por que, no processo de aquisição da segunda língua (L2), passamos por estágios que não se assemelham nem à L1 nem à L2, mas representam um processo intermediário entre as duas. Portanto, é crucial que haja uma língua além da primeira envolvida nesse processo. Reconhecendo essas diferenças entre a L1 e a L2 dos surdos brasileiros, podemos identificar as particularidades no ensino do português tanto para aprendizes do idioma como L1 quanto L2.

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no

português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Isto é, os alunos surdos dependem das habilidades de sua primeira língua, especialmente aquelas relacionadas ao letramento nessa língua para que se estabeleça a aprendizagem da língua portuguesa. A aquisição de uma segunda língua por eles é semelhante ao processo de aquisição da primeira língua, mas é importante considerar que muitos surdos não têm proficiência no letramento em sua língua materna. Quando se deparam com o português escrito, os surdos não têm uma base de letramento na língua portuguesa. A escrita em português passa a ter significado quando é mediada pela língua de sinais, que é a língua na qual eles discutem sobre conceitos e significados. Portanto, a escrita em português ganha significado por meio da língua de sinais para os surdos. Da mesma forma que ocorre com os brasileiros que ouvem, o processo de aprendizado de um segundo idioma, como o inglês, tem como base a primeira língua como ponto de referência para desenvolver a compreensão na língua-alvo.

Devido à sua limitada exposição à linguagem falada, os alunos surdos adquirem habilidades na representação escrita do português. Por outro lado, os estudantes ouvintes também aprendem a escrita na escola. Contudo, é por meio da língua escrita do português que eles acessam o conhecimento, diferentemente dos estudantes surdos que utilizam a Libras como meio de acesso ao conhecimento do sistema linguístico do português.

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS L2

Por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático. Essas dimensões interagem e se sobrepõem fornecendo ao usuário da língua experiente um conhecimento sofisticado que lhe permite manipulá-los conforme propósitos variados. Numa análise multidimensional de um gênero, cumpre destacar vários elementos: conteúdo (tema), linguagem, estilo, formato, organização retórica (esquemática ou cognitiva), tom, aspectos visuais (cores, imagens) etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 337)

Partindo do pressuposto da conceituação de gêneros textuais, pode-se afirmar que nas aulas de português, de maneira geral, deve-se trazer à tona a utilização dos gêneros textuais e suas funcionalidades, assim como também analisar e identificar as características de diversos gêneros, a fim de aproximar o que se produz nas escolas àquilo que circula fora dos espaços escolares, na vida cotidiana. Isso se deve ao fato de que qualquer aspecto de nossa expressão

linguística pode ser enquadrado em algum tipo de gênero textual específico. Portanto, tudo o que realizamos linguisticamente pode ser abordado dentro de um gênero ou de outro.

A vista desse entendimento, é possível afirmar que o ensino de gêneros textuais proporciona uma notável chance de abordar a língua em suas múltiplas manifestações autênticas no cotidiano. Segundo Marcuschi (2002) os gêneros são, de fato, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Sendo a Libras uma língua diferente do português, possui assim, distinções estruturais e culturais, por isso é de suma importância que nas aulas de português o docente entenda que existe essa distinção e pense em estratégias educacionais para abranger alunos surdos nas aulas sobre gêneros, tanto nas elucidações como nos exercícios e nas produções textuais. Em resumo, aprender sobre gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, da capacidade de comunicação e da capacidade crítica dos alunos. Isso prepara os alunos, e não apenas os surdos, para uma participação eficaz na sociedade e no mundo acadêmico e profissional.

Considerando que a essência da aprendizagem está na interpretação que se atribui ao conhecimento adquirido, é importante entender que o processo de construção do aprendizado reside na relação colaborativa e significativa de ideias expressas de forma simbólica entre o educador e o aluno. Isso implica em alguma informação ou proposição que já faça sentido para o aluno e seja relevante para a assimilação da nova informação que surge durante o processo educacional. Assim, o professor de português, ao ensinar um aluno surdo, deve conhecer os aprendizados e também as dificuldades que este aluno apresenta na sua própria língua L1, a Libras para mediar o ensino de português a partir dessas diretrizes.

Dessa forma, por meio da influência mútua entre o conhecimento adquirido na escola e o conhecimento prévio do aluno, este tem a oportunidade de dar novos significados ao que aprende no contexto escolar. Isso ocorre porque a aprendizagem é resultado da interação entre as estruturas mentais individuais e o ambiente social. Essa interação não se limita aos limites da escola, pois aprender envolve a descoberta contínua além das fronteiras da instituição de ensino. Nessa compreensão, o ensino de gêneros textuais, como práticas sociais de linguagem, fenômenos que não são apenas estruturas linguísticas autônomas, pode contribuir significativamente para o aprendizado de português pelos alunos surdos.

3.1 Agrupamentos de gêneros

Para se entender como os gêneros se apresentam no mundo real das práticas de linguagem, é preciso tomá-los nas relações que mantêm entre si e isto direciona para a noção de agrupamentos de gêneros, vistos por Araújo (2012), a partir do conceito formulado por Swales, sob a metáfora de uma constelação. O conceito de constelação de gêneros não é algo tão recente quanto se imagina, pois Bakhtin ([1929] 2002) e Marcuschi (2000) já debatiam sobre isso no século passado (XX). Assim como postula Araújo (2012), o agrupamento de gêneros serve como estratégia de estudo para entender melhor a complexidade das práticas de linguagem.

[...] um estudo de um grupo de gêneros que compartilham características comuns não começaria bem se o pesquisador não compreendesse que os gêneros são ferramentas semiotizadas pelas necessidades humanas que surgem dentro de seus territórios sociopragmáticos. No tocante ao aspecto metodológico, pode-se observar que é relevante considerar a esfera de comunicação em estudos sobre a constelação de gêneros (ARAÚJO, 2012, p. 205)

A prática de agrupar gêneros textuais no ensino oferece diversas vantagens. Ela simplifica a compreensão, ajudando os alunos a identificar padrões e estruturas comuns. Além disso, contextualiza o aprendizado ao mostrar como diferentes tipos de textos são usados em situações específicas, tornando-o mais relevante. Os alunos também desenvolvem habilidades específicas de leitura, escrita e comunicação, o que os prepara para situações do mundo real. Isso amplia seu repertório e flexibilidade linguística, tornando-os comunicadores mais versáteis. A abordagem agrupada facilita a preparação para avaliações e promove a reflexão crítica sobre propósito, público-alvo e convenções textuais. Além disso, permite a inclusão de gêneros textuais de diversas culturas, promovendo a diversidade e a compreensão intercultural, em outras palavras, o agrupamento de gêneros no ensino é uma estratégia eficaz para enriquecer a educação, ajudando os alunos a compreenderem melhor as práticas de linguagem, desenvolverem habilidades relevantes e se tornarem comunicadores mais proficientes e críticos. Em relação ao trabalho pedagógico no ensino de gêneros textuais para alunos surdos, é necessário investir pedagogicamente nos gêneros com recursos multissemióticos, ou seja, com mais recursos verbo-visuais, como elementos facilitadores para esses alunos.

[...] nas situações de interações verbais praticadas por todos os sujeitos no mundo, e a elas concomitantes, surgem uma ação da linguagem sobre o sujeito, formando sua consciência como um conjunto de signos incorporados nesses processos. Dessa forma as práticas de linguagens, estabelecem as mais distintas interações mediadas por recursos expressivos, como os elementos verbo-visuais e/ou. Ao projetar o sujeito como agente ativo do processo comunicativo e para a efetivação da

comunicação, ele se apropria de diferentes linguagens. (NASCIMENTO, 2020 , p. 15)

A linguagem e as interações verbais afetam, de fato, a consciência do indivíduo. A citação acima sugere que, em todas as situações de comunicação realizadas por pessoas em todo o mundo, as diferentes linguagens desempenham um papel fundamental na formação da consciência do sujeito. Isso ocorre porque essas linguagens estão presentes em todos esses processos de interação comunicacional. Além disso, as práticas de linguagem envolvem várias formas de interação mediada por recursos expressivos, como elementos verbais e visuais. Ou seja, o sujeito desempenha um papel ativo no processo de comunicação, e ao fazer isso, ele incorpora diferentes linguagens em seu repertório. Em resumo, há grande importância da linguagem nas interações humanas e como essas interações contribuem para a formação da consciência e a apropriação de várias formas de linguagem pelo sujeito aluno, no caso do ensino de português.

3.2 A tirinha como estratégia de ensino de português para alunos surdos

Quando se refere a alunos surdos, geralmente, há certos desafios específicos no ambiente de aprendizado, que podem requerer estratégias educacionais adaptadas ou outros recursos de apoio para facilitar sua comunicação e aprendizado.

a língua portuguesa tem sido ensinada às crianças surdas por meio das mesmas estratégias de ensino apresentadas às crianças ouvintes, mediante rimas, parlendas, jogos de consciência fonológica, enfim, recursos que exploram o som (SOUSA, 2015, p. 71).

A Libras tem sido predominantemente utilizada como uma língua de tradução, e a falta de estratégias para o ensino do português como segunda língua (L2) para alunos surdos é evidente. Portanto, é necessário que as abordagens pedagógicas para o ensino de português a alunos surdos busquem incorporar outras estratégias, em particular as estratégias visuais e uma das possibilidades é a seleção de constelações de gêneros com variados recursos plurissemióticos, a fim de se investir na verbo-visualidade.

Nesse sentido, os gêneros textuais tirinha e história em quadrinhos (HQ), por serem gêneros plurissemióticos, surgem como facilitadores no processo de aprendizagem do ensino de gêneros, nas aulas de português, tornando-os adequados para alunos surdos. Isto porque são textos que englobam elementos verbo-visuais em interações ou somente textos em que o

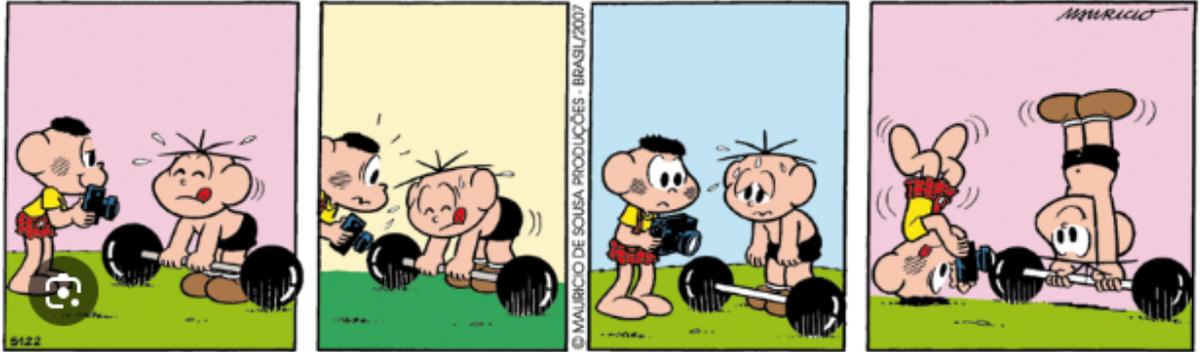
visual seja predominante, tendo em vista que a língua de sinais é uma língua, sobretudo, que enfatiza a comunicação espaço-visual. Essas características da tirinha e da HQ auxiliam nas atividades de leitura e escrita voltadas para estudantes surdos.

As tirinhas são um tipo de texto amplamente disseminado na sociedade, sendo encontradas em jornais, revistas e meios de entretenimento impressos ou digitais. Embora pareçam de fácil entendimento, as tirinhas utilizam estratégias textuais semelhantes às piadas para criar efeitos humorísticos. Essa associação é tão marcante que as tirinhas se transformam em uma combinação entre piada e quadrinhos.

A tirinha, ou tira, recebe esse nome já pelo seu aspecto/formato. Uma das principais características é o tratamento do tema pelo viés do humor; contudo, podem-se destacar, ainda, a presença de um texto curto (tamanho determinado pela forma retangular); a utilização de um ou mais quadrinhos na elaboração do texto; a presença de personagens fixos ou não e o uso de narrativa com desfecho inesperado no final. Por ser um texto curto e de natureza humorística, é comum alguns acharem que se trata de uma piada. (FRANCELINO, 2011, p. 3)

Sob uma perspectiva educacional, a tirinha representa um gênero altamente vantajoso para uso na sala de aula, devido aos recursos linguísticos que apresenta, combinados com elementos visuais. É importante enfatizar que esse aspecto se torna totalmente factível e realizável ao trabalhar com alunos surdos. Isso se deve ao caráter visual do gênero, o qual tornaria mais fácil a interpretação e a construção de significados a partir da análise da imagem, dos conhecimentos prévios do aluno, do nível de proficiência já alcançado em sua primeira e segunda línguas (L1 e L2, respectivamente). O aluno surdo poderia, assim, aplicar algumas habilidades já presentes em sua L1, no caso, a língua brasileira de sinais (Libras), iniciando pela interpretação da imagem e, em seguida, progredindo para a leitura e compreensão do código textual. Para exemplificar, abaixo seguem algumas tirinhas que podem ser trabalhadas em sala de aula.

TURMA DA MÔNICA/Mauricio de Sousa



Fonte: <https://blogporque.wordpress.com/2013/05/23/voцентendeu/>



Fonte: <https://www.facebook.com/paulomoreirap/posts/d41d8cd9/1979235225624220/>



Fonte: <https://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

Na dinâmica em sala de aula, o professor distribuirá várias tirinhas semelhantes às apresentadas acima. No início, é crucial que o professor permita que os alunos leiam as tirinhas de forma descontraída, sem intervenções, para que possam se familiarizar com o gênero e trocar as tirinhas entre si. Após esse estágio inicial, o professor solicitará que os alunos, sobretudo os surdos, descrevam sua compreensão da história apresentada na tirinha com base nas imagens ou no que entenderam. Neste momento, o professor pode questionar se as imagens ou algum conhecimento prévio contribuíram para a compreensão.

O professor pode incentivar o grupo a discutir sobre a primeira tirinha, pois ela não possui diálogos ou palavras, e questionará aos alunos se isso afetou, de alguma forma, a compreensão e interpretação do texto. O educador, após essa etapa, poderá elaborar perguntas escritas que abordam a compreensão e interpretação do gênero tirinha.

Ao examinar o gênero textual tirinha, explora-se o bilinguismo pertencente ao mundo das histórias em quadrinhos, onde são apresentados os elementos típicos desse gênero textual, como narrador, personagens, tempo e espaço. Seu principal propósito é o entretenimento e geralmente traz críticas sociais menos acentuadas do que as charges. A tirinha, em particular, é um texto mais extenso e com um caráter lúdico, tratando de assuntos cotidianos enquanto mantém uma abordagem crítica. Através disso, tornou-se evidente que elas abordam questões pertinentes e por seu teor, sobretudo visual, se tornam cruciais no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

4. METODOLOGIA

É por meio do estudo bibliográfico, que busca-se conhecer com maior profundidade determinado assunto, recolhendo informações e conhecimentos prévios acerca de um problema ou hipótese, com o objetivo de torná-lo mais claro e procurar respostas para tal problemática ou hipótese. Cervo e Bervian (1983) destacam que a pesquisa bibliográfica

[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. (Cervo e Bervian, 1983, p. 55)

A pesquisa bibliográfica consiste em utilizar materiais previamente produzidos, ou seja, todo o conhecimento existente sobre o tópico de estudo já está disponível ao público através dessas fontes, permitindo a coleta de informações relacionadas ao assunto pesquisado, que, por sua vez, serve como base para a criação de monografias e artigos científicos. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica não se limita a reproduzir o que já foi discutido ou registrado sobre um determinado tema, mas permite uma análise sob uma perspectiva fresca e original, levando a conclusões que são inovadoras.

A seleção das tirinhas como uma ferramenta didática ganha importância vital no contexto do ensino para alunos surdos, especialmente na preparação para exames de vestibular e no ingresso à universidade com acessibilidade. A escolha das tirinhas para a instrução em sala de aula é estratégica, pois permite não apenas explorar aspectos linguísticos e literários, mas também estimular a compreensão crítica e a análise de textos que frequentemente são exigidos em avaliações de vestibulares, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nesse cenário, é crucial que os professores de português incorporem tirinhas de renomados quadrinistas, como Quino, Maurício de Sousa e Paulo Moreira, em seu plano de ensino. Tomando, por exemplo, as tirinhas da Mafalda, criadas por Quino, que são frequentemente cobradas em exames de vestibular. Já a obra do Paulo Moreira traz à tona a questão da regionalidade, assunto que também pode ser levado em conta em sala de aula, pois essas obras oferecem uma rica oportunidade para que os alunos surdos adquiram competências linguísticas e interpretem textos de maneira eficaz, proporcionando-lhes uma preparação sólida e acessível para enfrentar os desafios dos processos seletivos educacionais. A relevância e motivação do projeto se dá, na medida em que o trabalho com tirinhas pode fazer com que alunos surdos desenvolvam habilidades de leitura crítica, interpretação textual e análise literária, contribuindo significativamente para sua jornada acadêmica e sua inclusão no ensino superior.

Posto isto, os procedimentos metodológicos que deram norte à pesquisa foram de cunho bibliográfico, pois utilizou-se livros, artigos científicos, revistas, teses, dissertações e websites - sobretudo a respeito da história da educação de surdos no Brasil, o ensino do português como L2 para alunos surdos e o conceito de gêneros textuais e gêneros verbo-visuais, como por exemplo a tirinha, como possibilidade de estratégia eficaz de ensino para alunos surdos usuários da língua portuguesa como segunda língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto pode-se analisar que, para o sujeito surdo, adquirir o português como segunda língua é de extrema importância para garantir sua cidadania, integração social e inclusão. O estudo demonstrou que, devido às diferenças na maneira de se expressar entre o português e a Libras, é crucial adotar abordagens de ensino no contexto do bilinguismo que abranjam eficazmente os sistemas de ambas as línguas. Ao elaborar um método de ensino voltado para alunos surdos, um educador de língua portuguesa deve incluir abordagens que se mostrem eficazes para suprir as demandas desse conjunto particular de estudantes. Também é responsabilidade do professor ser independente e buscar constantemente aprimorar suas habilidades.

A utilização do gênero tirinha no ensino de gêneros textuais para alunos surdos é altamente relevante e eficaz. A tirinha, por sua natureza plurissemiótica, que combina elementos verbais e visuais, se alinha bem com às necessidades de comunicação dos alunos surdos, uma vez que a língua de sinais é predominantemente visual. Ao usar tirinhas, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, permitindo que os alunos surdos compreendam e se expressem por meio de elementos visuais e verbais.

Isso não apenas facilita a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, mas também promove a participação ativa dos alunos surdos na sala de aula e na sociedade em geral, levando em conta a importância dos gêneros discursivos em seu cotidiano. Em suma, o uso das tirinhas como uma ferramenta pedagógica pode enriquecer o ensino de gêneros textuais para alunos surdos, promovendo a inclusão, o aprendizado significativo e a preparação para a participação ativa na sociedade. Isso não apenas fortalece as habilidades linguísticas, mas também empodera os alunos surdos a se tornarem comunicadores versáteis e participantes ativos na construção do conhecimento.

A revisão bibliográfica realizada neste estudo sobre o ensino de Português como L2 desempenha um papel crucial ao proporcionar um alicerce sólido e informado para a pesquisa. Ela oferece um panorama das teorias, metodologias e abordagens existentes, permitindo que educadores e pesquisadores compreendam melhor as complexidades e desafios associados ao ensino de L2 para alunos surdos. Além disso, ao explorar as diferentes perspectivas e práticas encontradas na literatura, a revisão bibliográfica enriquece a discussão e contribui para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no ensino de Português como segunda língua para esse grupo específico de aprendizes, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 12, p. 187-212, 2012.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico**. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, v. 4, n. 2007, p. 715-728, 2007.

BISPO, Edvaldo Balduino; DA SILVA CORDEIRO, Fernando; DE LUCENA, Nedja Lima. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. **Revista do GELNE**, v. 24, n. 1, p. 192-207, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CUNHA, Angélica Furtado da et al. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual da linguística. São Paulo: Contexto, 2012, p. 15-30.

DA CRUZ, Agnes Luiza Fracasso. Os surdos e sua relação com a família: fator de inclusão/exclusão e aprendizagem. **Revista Pandora Brasil-ISSN**, v. 2175, p. 3318, 2010.

DE QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. Ideias para ensinar português para alunos surdos. **Brasília: Mec, SEESP**, 2006.

de Sousa, Angélica Silva, Guilherme Saramago de Oliveira, and Laís Hilário Alves. "A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos." *Cadernos da FUCAMP* 20.43 (2021).

DORZIAT, Ana. Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.

E SEU NOME É JONAS; Direção: Richards Michaels. Produção: Norman Felton. Estados Unidos: Charles Fries Productions, 1979. 1 DVD.

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

FIORIN, José Luiz et al. INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA VOLUMES 1 E 2. **São Paulo: Contexto**, 2003.

FREITAS, Raquel Monteiro da Silva. **Ensino de língua portuguesa para surdos: utilização do gênero tirinha como possibilidade de inclusão do aluno surdo**. 2020. Dissertação de Mestrado.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? : Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. **Irati, PR: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DE IRATI**, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARTINS, Ana Paula Pereira. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos. **Domínios de Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 18-35, 2009.

MENDANHA, Paulo José Chaves et al. Ensino de Português para surdos. 2019.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. **Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana**, p. 13-28, 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 10, p. 325-345, 2010.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, p. 143-157, 2014.

SCHELP, Patrícia Paula. Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do Surdo no Brasil. 1996.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

