

Português escrito na educação bilíngue de surdos: caminhos curriculares na proposta do MEC

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos¹

Resumo

O ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos constitui uma temática central no âmbito da educação bilíngue. Diante dessa realidade, em 2021, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação elaborou a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, com o intuito de promover um ensino pautado no uso funcional da língua portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar essa proposta curricular, buscando compreender os direcionamentos estabelecidos para o ensino da língua portuguesa escrita no contexto do ensino bilíngue de surdos. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada num estudo bibliográfico e análise documental dos cadernos que compõem a proposta; além de um levantamento teórico em fontes científicas impressas e digitais. Chegou-se à conclusão de que o documento analisado representa um avanço significativo ao valorizar o uso das duas línguas para a qual irá contribuir significativamente para práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação bilíngue de surdos.

Palavras-chave: Currículo escolar. Educação Bilíngue. Surdo. Português Escrito. Libras.

¹ Mestre em Educação. Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís, Maranhão. prof.luciana.libras@gmail.com

Abstract

The teaching of written Portuguese to deaf students constitutes a central theme within the scope of bilingual education. In light of this reality, in 2021, the Ministry of Education, through the Directorate of Policies for Bilingual Education of the Deaf and the Secretariat for Specialized Education Modalities, developed the Curricular Proposal for the Teaching of Written Portuguese as a Second Language for Deaf Students in Basic and Higher Education, with the aim of promoting instruction grounded in the functional use of the Portuguese language and Brazilian Sign Language (Libras). Thus, the present study aims to analyze this curricular proposal, seeking to understand the guidelines established for the teaching of written Portuguese in the context of bilingual education for the deaf. Methodologically, the research is characterized as qualitative, based on a bibliographic study and documentary analysis of the booklets that comprise the proposal, as well as a theoretical survey of scientific sources, both printed and digital. The study concludes that the analyzed document represents a significant advance by valuing the use of both languages, which will contribute substantially to pedagogical practices that are more consistent with the principles of bilingual education for the deaf.

KEYWORDS: School curriculum. Bilingual education. Deaf. Written Portuguese.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



https://youtu.be/3PG_Zi4I-d0



INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa escrita constitui uma preocupação real e constante para professores de estudantes surdos. Historicamente, a educação de surdos no Brasil foi marcada por abordagens pedagógicas que excluíam sua cultura, identidade e língua, o que culminou na aquisição da língua portuguesa de forma fragmentada, desprovida de sentido e de relevância para o convívio social desses estudantes.

Ainda na atualidade, o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, em muitos contextos, tem sido conduzido da mesma maneira que para estudan-

tes ouvintes. Tal prática tem contribuído para o alargamento das desigualdades educacionais e para a marginalização do surdo no processo de aprendizagem, uma vez que “ainda há uma narrativa forte de movimentos inclusivistas que questionam o currículo pensado para e pelos surdos, colocando-o como um perigo segregacionista” (Ruzza, 2022, p. 310).

Com a elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, em 2021, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS²) e da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), buscou-se romper com padrões tradicionais de ensino que desconsideram a diversidade e realidade linguística em uma sala de aula com surdos incluídos. Para Pereira (2014) e Quadros e Schmiedt (2006), ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que requerem uma série de competências e experiências de vida a qual esses estudantes trazem para a escola.

Desse modo, o presente texto tem como objetivo analisar o conteúdo abordado na proposta curricular buscando compreender os direcionamentos propostos para o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos no contexto do ensino bilíngue.

Assim, a metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e análise documental dos materiais que compõem a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (Lüdke; André, 2013).

Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico em diversas fontes de informação, tanto impressas quanto digitais, incluindo artigos científicos, ensaios, livros e capítulos, entre outros materiais. E a análise dos dados e dos documentos examinados ocorreu por meio da categorização de conceitos, procedimento ideal para o contexto da pesquisa, pois foi realizado a priori o agrupamento de ideias em comuns voltadas para as categorias: Educação Bilíngue de Surdos, Currículo Escolar, Ensino de Língua portuguesa Escrita (Franco, 2008; Lüdke; André, 2013).

ENTRELACES CURRICULARES NO ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS

O currículo constitui um instrumento fundamental para a formação cidadã

² Setor criado no ano de 2019, como parte das ações voltadas às pessoas com surdez e com deficiência auditiva no governo vigente à época no Brasil, a qual teve como principal objetivo proporcionar a implementação de políticas educacionais direcionadas para o ensino bilíngue de surdos (Competências, 2023).

e para a construção do conhecimento dos estudantes, pois é parte integrante da organização escolar. Ele reúne orientações essenciais que norteiam as práticas pedagógicas e expressam concepções de educação, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, “o currículo perpassa a disputa político-pedagógica e, portanto, deve ser espaço de defesa do protagonismo surdo” (Ruzza, 2022, p. 312), uma vez que se configura como a base da prática pedagógica, orientando a seleção dos conteúdos, as atividades a serem desenvolvidas e as competências a serem construídas, com vistas à formação integral dos estudantes.

No contexto da educação bilíngue de surdos, o currículo assume papel ainda mais expressivo, pois precisa reconhecer e valorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos estudantes surdos e garantir o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. O currículo deve garantir práticas pedagógicas que possibilitem o acesso ao conhecimento por meio de abordagens visuais, interativas e contextualizadas.

Além disso, precisa ser tomado como referência para a gestão e a organização do conhecimento escolar, ao determinar não apenas os conteúdos a serem abordados, mas também as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola. Quando alinhado aos princípios da educação bilíngue de surdos, o currículo contribui para a construção de um espaço educativo inclusivo, que reconhece o estudante surdo como sujeito de direitos, de identidade, de linguagem e de cultura, fortalecendo sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p.23).

De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nessa perspectiva, o currículo escolar exerce ação direta ou indireta na formação e no desenvolvimento dos estudantes, ao selecionar saberes, práticas e valores que orientam o processo educativo.

Deve-se considerar, ainda, que o currículo remete a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, manifestando-se por meio de procedimentos didáticos e administrativos que organizam sua prática e sua teorização. Assim, a elaboração curricular configura-se como um processo social complexo,

que congrega fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, bem como determinantes sociais, tais como relações de poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais e propósitos de dominação, atravessados por marcadores de classe social, raça, etnia, gênero e condições biológicas (Sacristán, 1999).

No contexto da educação bilíngue de surdos, essas dimensões assumem relevância ainda maior, pois o currículo pode tanto reproduzir perspectivas ouvintistas³ quanto constituir-se como um espaço de resistência e afirmação das identidades surdas. Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e assegurar o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua, o currículo passa a considerar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, estabelecendo práticas pedagógicas mais equitativas e coerentes com os princípios da educação bilíngue.

PROPOSTA CURRICULAR DO MEC SOB ANÁLISE: EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS

A Proposta Curricular para o Ensino de Português para Surdos tem como público estudantes surdos, estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, estudantes surdos com altas habilidades/superdotação, estudantes surdos com deficiências associadas e estudantes surdocegos (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).



O documento foi sistematizado por um grupo de pesquisadores da área da surdez, organizados em cinco Grupos de Trabalho, sob a coordenação geral da professora Sandra Patrícia de Faria Nascimento, da Universidade de Brasília (UnB). Conforme registrado no próprio documento, a professora destaca que “há muito precisávamos de uma proposta curricular que contemplasse os aspectos linguísticos e culturais e que propiciasse aos estudantes surdos uma educação, de fato, bilíngue, em Libras e em Língua portuguesa Escrita” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 3).

A Proposta Curricular foi organizada considerando dois níveis de ensino - Educação Básica e Ensino Superior - e estruturada em cinco volumes, intitulados Cadernos, tendo um caderno introdutório para orientações iniciais. Cada Caderno contou com coordenações específicas e com a participação de profissionais vinculados a diferentes instituições, cujos estudos foram direcionados a cada segmento educacional, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

³ Por *ouvintismo* entenda-se uma forma particular e específica, própria de uma sociedade de ouvinte, de ver o surdo, o que inclui representações e dispositivos pedagógicos carregados de uma significação de inferioridade, de primitividade (Silva, 2023, p. 18, grifo da autora).

Quadro 01 – Coordenações e Equipe de Trabalho dos Cadernos

Cadernos	Coordenações / Equipe de Trabalho
<p>Caderno Introdutório</p> 	<p>Coordenadora: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UNB)</p>
<p>Caderno I - Educação Infantil</p> 	<p>Coordenadora: Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (MEC)</p> <p>Equipe de Trabalho: Ingrid da Costa Silva (UnB); Ivone Ramos Martins Malaquias (SEEDF); Rosana Maria do Prado Luz Meireles (INES).</p>
<p>Caderno II - Ensino Fundamental: anos finais e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> 	<p>Coordenadora: Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC/SP)</p> <p>Equipe de Trabalho: Marisa Dias Lima (UFU); Nina Rosa Silva de Araújo (UFAC); Patrícia Elisângela Cristiane Lima (UnB); Shirley Vilhalva (UFMS).</p>
<p>Caderno III - Ensino Fundamental: anos finais e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> 	<p>Coordenadora: Ivani Rodrigues Silva (Unicamp)</p> <p>Equipe de Trabalho: Cristina Aparecida Bianchi (SEEDF); Elizandra de Lima Silva Bastos (UFAM); Josiane Marques da Costa (UFLA).</p>

<p>Caderno IV – Ensino Médio e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> 	<p>Coordenadora: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG)</p>
<p>Caderno V - Educação Superior</p> 	<p>Coordenadora: Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES)</p> <p>Equipe de Trabalho: Alexandre Melo de Sousa (UFAC); Cristiane Batista do Nascimento (UnB); Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES); José Carlos de Oliveira (UFU); Layane Rodrigues de Lima (UFG).</p>

Fonte: produção da autora com conteúdo extraído dos cadernos da proposta curricular (2021).

No Caderno Introdutório são apresentados os referenciais teórico-metodológicos utilizados para a elaboração dos cinco volumes. Em todos os volumes, são propostos quadros de referência para o ensino dos conteúdos de língua portuguesa escrita, considerando o nível de aprendizagem da Libras: Educação Infantil (Aprendiz Explorador); Ensino Fundamental — anos iniciais (Aprendiz Iniciante); Ensino Fundamental — anos finais (Aprendiz Básico); Ensino Médio (Aprendiz Independente); e Ensino Superior (Aprendiz Proficiente).

Também são apresentados quadros com propostas de práticas de linguagem ancoradas na perspectiva da leitura visual e da expressão escrita para estudantes surdos. Esses quadros consideram os seguintes parâmetros: competências gerais, habilidades, objetos do conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Para Fernandes (2013, p. 106), esse aspecto abordado no documento suscita a seguinte reflexão:

O fundamento de um currículo inclusivo para Surdos repousa na reorganização da situação linguística da escola. Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação bilíngue diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras.

Ao observar a distribuição dos conteúdos da proposta e as demais orientações, considerando o nível de aprendizagem da Libras em relação ao português para estudantes surdos, constata-se que muitos ainda enfrentam dificuldades. Essas dificuldades decorrem, em grande medida, de questões relacionadas à aquisição da própria língua, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido, “é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da sua língua materna, instalando-se, assim, uma grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte” (Silva, 2023, p. 43 - 44).

Em todos os volumes da Proposta Curricular, tomou-se como referência o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), instrumento utilizado para aferir os níveis de proficiência que um indivíduo deve alcançar em determinada língua. Considerando que a Libras também é uma língua, esse referencial foi igualmente adotado para a organização dos níveis de aprendizagem.

No Caderno I - Educação Infantil, não se observa uma abordagem densa do ensino da língua portuguesa para crianças surdas. Conforme explicitado no próprio documento, a intenção é priorizar, em primeiro plano, a aquisição linguística em língua de sinais, com acesso exclusivo à Libras, não estando previsto o ensino do português nessa etapa. Tal posicionamento é explicado por Slomski (2019, p. 75, grifo da autora), ao afirmar que:

É por isso que o domínio da língua de sinais pela criança surda facilita a aquisição da *segunda* língua, uma vez que é a *primeira* língua que oferece à criança as ferramentas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento tanto geral como específico da linguagem.

No referido Caderno, não é estabelecido um nível, mas adotada a letra grega alfa (α), que significa começo; assim como a Educação Infantil é concebida no âmbito educacional. Para Moreira *et al.* (2021, p. 9), “o nível linguístico de português escrito da criança surda seria anterior ao nível A (iniciante) do QECR; por isso, foi proposto o nível de proficiência Aprendiz Explorador, representado pela letra alfa e distribuída nos níveis 1, 2 e 3 (α_1 , α_2 e α_3)”.

Outro ponto a ser considerado no Caderno da Educação Infantil refere-se à adequação curricular, no que diz respeito à organização baseada nas experiências concretas da vida cotidiana das crianças, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

Nessa perspectiva, foram estabelecidos os seguintes campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Formas; e Espaços, Tempos, Quantidades,

Relações e Transformações (Brasil, 2018). Considerando as especificidades das crianças surdas, foi proposta a substituição dos termos Escuta, Fala e Sons por Pensamento, Observação e Imagens.

Essa ação evidencia que determinadas práticas ainda não são inclusivas e necessitam ser constantemente adequadas à realidade de outros grupos minoritários. Assim, torna-se pertinente refletir que:

[...] ainda nos deparamos com uma visão historicamente hierárquica que valoriza a cultura de uma parcela mais abastada da sociedade, [...] sob uma ótica elitista, que compreende a sociedade a partir de uma relação binária, desconsiderando as diversas possibilidades de ser e estar no mundo (Dorziat *et al.*, 2019, p. 34).

No Caderno II, que trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alguns aspectos podem ser destacados, tais como a classificação do nível de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna pelos estudantes e o processo de nivelamento — Nível A1 (Aprendiz Iniciante 1), Nível A2 (Aprendiz Iniciante 2), Nível A3 (Aprendiz Iniciante 3), Nível A4 (Aprendiz Iniciante) e Nível A5 (Aprendiz Iniciante 5) (Pereira *et al.*, 2021).

Também são abordadas, no Caderno, metodologias que fazem uso do multisemiótico, o qual envolve, no mínimo, as linguagens verbal e visual (fotografias, ilustrações, cores). Destaca-se, ainda, a exploração da leitura visual, ou visualidade, compreendida como a relação entre percepção e imagem, modelizada pelas qualidades do signo visual; a escrita semiótica, entendida como aquela que pode remeter tanto a significados linguísticos quanto não linguísticos (ideológicos, práticos, entre outros); e os gêneros textuais, que, por sua natureza, envolvem diferentes situações comunicativas (Pereira *et al.*, 2021; Brasil, 2018; Campello, 2008; Klock-Fontanille, 2020; Marcuschi, 2002).

Nesse contexto, a proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental considera a necessidade de maiores adequações, conforme as especificidades e os contextos de ensino de estudantes surdos, surdocegos, surdos com altas habilidades e surdos com deficiências associadas. Também se destaca a importância de aproximar as práticas escolares das práticas sociais, por meio de situações reais de comunicação que focalizem o funcionamento da língua e o uso social da leitura e da escrita.

Da mesma forma, o ensino da leitura e da escrita, a partir do trabalho com gêneros textuais, deve considerar a escolha adequada desses gêneros para cada etapa, respeitando o nível de estrutura linguística, o desenvolvimento psicocognitivo dos estudantes e as expectativas de aprendizagem previstas para cada fase

(Pereira *et al.*, 2021).

Além disso, o documento reafirma a importância do processo de alfabetização ao longo dessa etapa, em consonância com o disposto no Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Contudo, ressalta-se que, embora se reconheça e reafirme a relevância desse processo para estudantes surdos, o próprio documento esclarece que “mesmo com a igualdade de oportunidades e em atendimento às especificidades educativas dos alunos surdos, a autonomia na leitura e na escrita do português como segunda língua para essa comunidade ainda não ocorre nessa fase da escolarização” (Pereira *et al.*, 2021, p. 9).

Desse modo, este Caderno centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita pelo estudante surdo como forma de preparação para os anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, as competências e as unidades temáticas enfatizam uma familiarização inicial com a letra e sua representação, tomando os gêneros textuais diversos como caminhos metodológicos nos quais o professor pode se orientar para planejar e desenvolver práticas pedagógicas de forma interdisciplinar.

No Caderno III - anos finais do Ensino Fundamental e segundo segmento da EJA, Silva *et al.* (2021) destacam o uso e a funcionalidade da Libras e da Língua portuguesa Escrita, propondo a comparação e a análise contrastiva das diferentes estruturas dessas línguas. Metodologicamente, o documento propõe a realização de provocações pedagógicas que estimulem o estudante surdo a perceber os aspectos estruturais e semânticos de ambas as línguas, favorecendo uma compreensão mais adequada das convenções do português escrito.

A dimensão intercultural como mecanismo de busca, pertencimento e autoconhecimento da cultura e identidade surda e a Literatura Surda para uso da linguagem figurada em Libras são outros elementos necessários que devem ser refletidos no espaço da sala de aula.

Também apresenta a classificação para o nível de conhecimento da Libras como língua materna pelos estudantes surdos e nivelamento em Aprendiz Básico em quatro níveis: B1, B2, B3 e B4 (Silva *et al.*, 2021).

Desse modo, o caderno esclarece a importância de apresentar a norma padrão da língua portuguesa para o conhecimento do estudante surdo, sem, contudo, impô-la a esse sujeito, especialmente no processo de produção textual. Valoriza-se, assim, o ato de comunicar-se e de compreender o mundo ao seu redor, respeitando as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo.

No Caderno IV, direcionado ao Ensino Médio e terceiro segmento da EJA, Bernardino *et al.* (2021) estabelecem um quadro de referência no qual

constam: C1 (1ª série), C2 (2ª série) e C3 (3ª série). Em cada série, são propostas estratégias literárias gerais e específicas, voltadas para a aprendizagem da Literatura Surda nessa etapa da Educação Básica.

O texto também trata de um caderno “pensado para um público surdo jovem”, com uma metodologia estruturada para o ensino de português como segunda língua, sem que o professor torne seu planejamento “engessado”. Os estudantes surdos do Ensino Médio são caracterizados como “aprendizes independentes”, atores ativos de sua própria aprendizagem e colaboradores do processo de ensino (Bernardino *et al.*, 2021, p.7).

Além disso, aborda práticas de interação escrita on-line, isto é, com o uso de tecnologias digitais que envolvam situações comunicativas reais. Espera-se que o estudante surdo desenvolva, como competência na aprendizagem do português como segunda língua, a reflexão crítica e, principalmente, o reconhecimento do português escrito como uma ferramenta de acesso ao conhecimento, à sociedade e ao mundo. Esse reconhecimento constitui um caminho para que o estudante surdo do Ensino Médio se torne protagonista de suas próprias ações.

Por fim, no Caderno V, voltado para o Ensino Superior, Cruz *et al.* (2021) apresentam como objetivo contribuir para a formação acadêmica de estudantes surdos, tornando-os aptos às práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos. Os autores compreendem esse estudante como um aprendiz proficiente, isto é, capaz de se desenvolver em ambas as línguas.

O currículo é apresentado em cinco níveis: D1 (1º semestre), D2 (2º semestre), D3 (3º semestre), D4 (4º semestre) e D5 (5º semestre), organizados em um grau progressivo de desenvolvimento de competências gerais (conhecimento cognitivo) e habilidades específicas (conhecimento mensurável). Para isso, levam-se em consideração os aspectos socioculturais do aprendiz e as possíveis situações nas quais o graduando estará envolvido (Cruz *et al.*, 2021, p. 8).

É relevante destacar que, em cada nível, são apresentadas orientações pedagógicas e metodológicas de ensino quanto ao uso de gêneros textuais, com ênfase nos gêneros acadêmicos, tais como resumo, resenha, relatório e artigo científico. Também são indicados os textos a serem utilizados, bem como os aspectos a serem considerados nos processos de leitura e escrita.

No nível D1, é apresentada a diferença entre gêneros textuais, de modo geral, e gêneros textuais acadêmicos; no nível D2, orienta-se o trabalho com o gênero textual **resumo**; no nível D3, o gênero escolhido é a **resenha**; no nível D4, **relatórios acadêmicos**; e, no nível D5, o **artigo acadêmico**. Em todos os níveis, devem ser priorizadas as produções textuais, incluindo o planejamento do texto e o uso de esquemas visuais (Cruz *et al.*, 2021).

Assim, a organização dos níveis D1 a D5 evidencia uma progressão pedagógica coerente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita acadêmica do estudante surdo. Ao contemplar, de forma gradual, desde a compreensão dos gêneros textuais até a produção do artigo acadêmico, o currículo proposto prioriza as produções textuais, o planejamento do texto e o uso de esquemas visuais como estratégias fundamentais para a aprendizagem (Cruz *et al.*, 2021).

Além disso, ao reconhecer a diversidade dos contextos sociais e culturais dos graduandos surdos, o material reafirma seu caráter flexível e orientador, configurando-se como um importante referencial para a elaboração das ementas das disciplinas de português escrito no Ensino Superior. Dessa maneira, consolida-se uma proposta curricular que favorece a autonomia acadêmica, a participação crítica e a inclusão efetiva do estudante surdo nesse nível de ensino.

HORIZONTES ANALÍTICOS: o que esperar?

Nessa perspectiva, as orientações presentes na proposta vão ao encontro de uma aprendizagem significativa para estudantes surdos, pois desconstruem o estigma de que o ensino da língua portuguesa se restringe à gramática normativa e à prática mnemônica de exercícios voltados exclusivamente à fixação de normas gramaticais. De acordo com Fernandes (2013, p. 114), “o ponto de partida das atividades de leitura e de escrita para surdos deve ser sempre o texto, e a compreensão das unidades de sentido que o compõem será mediada pela língua de sinais”.

Associado a isso, outro aspecto recorrente em todos os volumes da proposta é a exploração de diferentes gêneros textuais a qual anseia por desenvolver a interpretação e a compreensão dos textos, bem como a reflexão sobre os aspectos gramaticais envolvidos em sua construção. Para Lodi (2014, p. 176), “conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e, posteriormente, em português”.

A proposta também orienta a compreensão da perspectiva bilíngue de ensino, na qual a Libras se constitui como língua de mediação e a língua portuguesa escrita como língua de instrução, com foco nos seguintes aspectos: visual, funcional, contextualizado, autêntico, intercultural, dialógico, multissemiótico e contrastivo (Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Isso se justifica pelo fato de que “a língua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos, por requerer instrução formal. Ela também pode se tornar língua de interação, mas não no mesmo nível da língua de sinais” (Quadros, 2019, p. 160).

A questão da visualidade é amplamente enfatizada no documento, de modo

que o texto escrito deve ser acompanhado de elementos visuais que favoreçam a compreensão pelo estudante surdo. Conforme Campello (2008, p. 21), “a visualidade é a relação entre a percepção e a imagem, modelizada pelas qualidades do signo visual”, o que implica compreender como as imagens se apresentam, produzem sentido e representam modos particulares de interpretar e descrever a realidade.

Outro ponto discutido é a ampliação do léxico da língua portuguesa e da Libras. Em contextos anteriores — e mesmo em alguns atuais —, priorizava-se o ensino de palavras isoladas, acompanhadas de seus sinais correspondentes, fora de um contexto significativo. Em contraposição a essa prática, a proposta curricular determina que “nunca se parte do léxico isolado e/ou descontextualizado” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 30), pois assim, o estudante surdo passa a ter maiores possibilidades de compreender o que o texto propõe e representa. Conforme assinala Slomski (2019, p. 73, grifo da autora):

[...] a Língua portuguesa escrita representa uma forma de acesso do surdo ao *Bilinguismo*, pois o modelo de educação bilíngue tem como prioridade a aprendizagem da língua escrita, uma vez que sua representação gráfica oferece uma estimulação visuoespacial que é mais perceptível para a pessoa surda.

O referido documento apresenta-se como um ponto de partida para muitos professores que atuam ou pretendem atuar na educação de surdos, pois oferece direcionamentos para uma prática pedagógica significativa no ensino da Língua portuguesa em sua modalidade escrita e reflete sobre o fato de que:

[...] na educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. [...] é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, nem neutra em seus valores. Com um olhar mais atento verifica-se que o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico (Silva, 2023, p. 21).

De acordo com Fernandes (2013), é necessário que os professores atentem para a revisão de suas práticas pedagógicas no que se refere à aprendizagem do estudante surdo e priorizem a inserção de estratégias de ensino e critérios de avaliação diferenciados, que considerem suas produções singulares, em vez de compará-las aos padrões apresentados por estudantes ouvintes.

Diante disso, ao se analisar o teor do conteúdo da proposta, percebe-se que a ideia não é que ela seja tomada como uma fórmula eficaz para o ensino da língua portuguesa para surdos, mas como um direcionamento necessário em

um contexto no qual o currículo ainda se encontra voltado para uma pedagogia ouvinte. Para Quadros (2019, p. 162), “a relação com a língua portuguesa precisa ser construída com a desconstrução do fonocentrismo”, posto que “a gramática da Libras não é uma adaptação da gramática da língua portuguesa” (Goés; Campos, 2014, p. 65).

Contribuindo para essa análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Sendo assim, a adequação do currículo não tem como objetivo tolher a aprendizagem do estudante surdo, mas, sim, proporcionar-lhe um ensino significativo e útil para sua vida social, evitando que se torne um “‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa” (Lodi, 2014, p. 180). Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua deve ser compreendida como uma oportunidade de valor educativo e cultural.

Assim, um currículo que viabilize o ensino de maneira articulada à realidade linguística do público surdo pode, sim, ser favorável e inclusivo, desde que “o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o seu desenvolvimento linguístico” (Lodi, 2014, p.181).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu refletir que o conteúdo da proposta se mostra promissor, mas também evidencia a necessidade de formação continuada que explore o uso de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos, considerando que esse público percebe e compreende o mundo prioritariamente de forma visual — aspecto amplamente explorado ao longo de todo o documento.

Desse modo, é importante salientar que a proposta não se apresenta de forma obrigatória ou inflexível, mas como um direcionamento adequado capaz de conduzir um ensino de língua portuguesa dinâmico e contextualizado, uma vez que se fundamenta naquilo que, para o estudante surdo, é relevante, necessário e significativo para o uso em seu convívio social.

Esse aspecto constitui um ponto forte para que a educação bilíngue deixe de ser concebida sob um viés remediador, restrito a um pequeno grupo, e passe a ser compreendida como uma perspectiva educacional que se volta à ampliação

dos direitos e deveres de todos, e não de forma restritiva ou segmentada.

Portanto, a proposta curricular configura-se como um caminho possível para o ensino da língua portuguesa para surdos; contudo, pouco adiantará se o processo de ensino não partir das experiências e vivências que o estudante já adquiriu na língua de sinais, bem como da formação adequada do professor para atuar nesse contexto.

Referências

BERNARDINO, Elidéia Lúcia Almeida *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: **Caderno IV**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 245 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COMPETÊNCIAS e Metas da DIPEBS. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-ainformacao/institucional/estrutura_organizacional. Acesso em: 04 nov. 2023.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva *et al.* Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: **Caderno V**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

DORZIAT, Ana et al. Estudos Culturais e Estudos Surdos: aproximações conceituais. *In*: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (org.). **Pelas frestas**: pesquisas em estudos culturais da educação. Curitiba: CRV, 2019.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021. FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GÓES, Alexandre Morad; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014. p. 65-80.

KLOCK-FONTANILLE, Isabelle. **A pesquisa sobre as escritas: um diálogo entre Linguística, Semiótica e Antropologia**. Galáxia, São Paulo, n. 45, set-dez, 2020, p. 34-47.

LODI, Ana Cláudia Balleiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos, EdUFSCar, 2014. p. 165 – 184.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. Salvador: Gepel, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena 2002. p. 18-36.

MOREIRA, Andreia Beatriz Messias Belém et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno I. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno II. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p. 143-157.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Currículo, Protagonismo Surdo e Emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ivani Rodrigues et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno III. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilingue para surdos**: concepções e implicações práticas. 3 reimp. Curitiba: Juruá, 2019.