

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO CONTEXTO DE ALUNOS SURDOS EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Activities on written Portuguese in the context of deaf students in initial years of Elementary school

Daiana Steyer¹

Josiane Maquieira²

Cátia de Azevedo Fronza³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre atividades que visam à aprendizagem do português escrito de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os dados considerados neste estudo foram gerados pela pesquisa "Educação Bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9

ABSTRACT

The objective of this paper is to reflect on activities of written Portuguese planned for deaf children during the first years of Elementary School from a public deaf school, located in the metropolitan area of Porto Alegre/RS. The data considered in this study were generated by the research "Bilingual Education for the Deaf: Portuguese

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; daiana-steyer@hotmail.com.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; josianemaquieira@gmail.com.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; catiafronza@gmail.com.

anos” desenvolvida na UNISINOS. Foram consideradas as fotos, os vídeos e os relatórios de aulas ocorridas em 2015. Tais registros remetem para um ensino voltado ao vocabulário e a aspectos gramaticais, diminuindo seu potencial de contribuição para o conhecimento e o uso da língua em foco. Diante de tal constatação, reforça-se a necessidade de se continuar (re)pensando o contexto escolar do aluno surdo e atentar para suas especificidades, visando a contribuir para a aprendizagem e o uso das línguas pelo surdo dentro e fora da escola.

Language and Libras in the initial years of 9-years Primary Education”, developed at UNISINOS. The photos, videos and class reports during 2015 were taken into account. The majority of the data is focused on vocabulary and grammatical aspects, reducing the contribution to the knowledge and use of the language. Based on this, it is necessary to (re)think the deaf student’s school context and pay attention to its specificities, in order to contribute to the learning and use of languages by the deaf in and out of school.

PALAVRAS-CHAVE

Língua escrita; Ensino de surdos; Ensino de Língua Portuguesa.

KEYWORDS

Written language; Deaf education; Teaching of Portuguese.

Introdução

A presente pesquisa parte da perspectiva de que o surdo interage significativamente com o meio social em que se insere a partir da língua escrita. Como nos trazem Quadros (1997) e Pereira e Rocco (2009), entre outros pesquisadores, considera-se o bilinguismo no contexto da surdez como uma abordagem de educação que permite o estabelecimento de interações sociais sem a imposição da oralidade. Nessas interações, a língua de sinais tem o papel de dar o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua.

Nosso objetivo neste artigo é refletir sobre atividades que visam à aprendizagem do português escrito por crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola pública para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Partimos de dados gerados pela pesquisa “Educação Bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do

Ensino Fundamental de 9 anos”⁴. Essa pesquisa possibilitou o estudo de Steyer (2017), que se voltou a diversas atividades de língua portuguesa escrita, geradas durante a realização da referida pesquisa, com algumas de suas reflexões apresentadas neste artigo. Além disso, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no grupo de pesquisa⁵ do qual as autoras deste trabalho fazem parte.

Embora muitos estudos tenham se desenvolvido no contexto da aprendizagem de línguas pelo aluno surdo, seguimos considerando necessárias mais investigações nesse contexto. Alguns dos autores que têm se dedicado aos estudos surdos e serão referenciados neste trabalho são Quadros e Schmiedt (2006), Muller (2016), Karnopp (2006), Pereira (2014) entre outros.

Inicialmente apresentaremos uma breve explanação sobre o reconhecimento da Libras na comunidade surda e sua importância para a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) escrita. Em seguida, consideraremos sugestões dos estudiosos sobre o que se espera das atividades de Língua Portuguesa como segunda língua para surdo. Na sequência, descreveremos a metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como a caracterização da escola e a descrição da turma e de professores participantes da pesquisa. Em seguida, o foco incidirá em registros observados em uma das aulas acompanhadas durante o ano de 2015, com escrita a partir de imagens selecionadas por alunos da turma. Por fim, destacam-se algumas das impressões das autoras em relação ao contexto investigado.

1. Libras, Língua Portuguesa escrita e educação de surdos: breve reflexão

A língua de sinais é uma língua gesto-visual criada pelos próprios surdos em encontros informais, na escola, em sua própria comunidade. A constituição da língua, conforme Stumpf (2016), Pereira (201), Quadros (2005) entre outros autores, surgiu pela necessidade de os surdos se comunicarem, de aclararem seus valores e sua cultura. O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das crianças surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos de terem uma educação na língua de sinais,

⁴ Projeto de pesquisa com o apoio do CNPq pelo Edital 43/2013, processo n. 407692/2013-4.

⁵ Grupo de pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

tem levado, nos últimos anos, muitas escolas a adotar um modelo bilíngue, no qual a primeira língua é a de sinais, a Libras, que dá o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A Libras, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para a constituição do conhecimento sobre a Língua Portuguesa (PEREIRA et al., 2014). A Língua Portuguesa é considerada a segunda língua, no sentido de que seu aprendizado pressupõe a aquisição da Libras em primeiro lugar.

Levando em conta que a realidade dos nossos alunos demonstra que a maioria dos surdos brasileiros só adquire a língua de sinais após o ingresso na escola, muitos autores, dentre eles Muller (2016), Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006) e Pereira e Rocco (2009), entendem que a educação bilíngue necessita de ações efetivas para que, de fato, a língua de sinais seja trabalhada como a principal língua do surdo.

Cientes de que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como segunda língua, Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que, além do fato de o português não ser trabalhado como língua materna, é necessário procurar estratégias metodológicas que atentem às especificidades do surdo, pois o aluno surdo se apropriará da língua de uma maneira diferente, ou seja, através do meio visual.

Desta maneira, os autores envolvidos na educação dos surdos, como Lodi (2011), chamam a atenção para o letramento como a maneira mais ampla de se alcançar a aprendizagem da leitura e escrita. Fernandes (2006) entende que, ao se considerar o letramento para surdos, está em jogo um processo que torna a escrita como dependente da leitura, pois o aluno surdo entende a LP escrita pela visão, e a aprendizagem só será significativa para o aluno se estiver inserida em uma prática social. Para Lacerda (1998), o letramento desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita em um conjunto de práticas sociais significativas. Quadros e Schmiedt (2006) também salientam que o letramento faz com que o aluno faça o uso competente da leitura e escrita.

Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) não sejam específicos para o aluno surdo, é importante trazer o que preveem para o ensino de LP escrita de uma maneira mais geral. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), é necessário que o aluno entenda a Língua Portuguesa por meio de estratégias de verificação, interferências, atitudes diante das dificuldades, ou seja, que aquilo que ele estiver aprendendo seja significativo dentro do

contexto em que se encontra, e o professor tem papel fundamental nesse processo. Em razão disso, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser realizada por meio de textos que circulam socialmente. Conforme Quadros e Schmiedt (2006), no contexto dos alunos surdos, com uma abordagem bilíngue, os textos devem ser significados por meio da língua de sinais, fazendo a relação daquilo que o aluno lê com outros sentidos que podem ser atribuídos a esse texto. A partir da compreensão do que lê, o aluno terá subsídios para aprender a escrever.

É necessário também que os materiais sejam pensados para este público-alvo, já que, no caso do aluno surdo, o visual deve predominar. É de fundamental importância que o professor tenha bem delimitados os critérios de seleção do material a ser utilizado. Conforme Quadros e Schmiedt (2006), muitas vezes, atividades são mal sucedidas, por não serem pensadas para o público-alvo e não fazerem parte do contexto dos discentes. Uma das ações propostas pelas autoras é o registro dos relatos espontâneos dos alunos, que podem ser utilizados como fonte para o ensino da Língua Portuguesa, já que os alunos possuiriam toda compreensão necessária para trabalhar tal texto.

Outra sugestão é indicada por Alba e Stumpf (2017), quando enfatizam o uso da literatura surda em que o aluno faz uma auto-representação. Há muitos materiais que substituem personagens das histórias tradicionais por personagens surdos. Assim o aluno pode se enxergar naquele contexto. Um exemplo disso é personagem Rapunzel, do livro *Rapunzel surda*, de Silveira, Rosa e Karnopp (2003). Essa personagem achava que era a única pessoa surda no mundo até encontrar um príncipe e se comunicar com ele na língua de sinais, e os dois viverem felizes para sempre. Materiais como esse manifestam a diferença linguística e a cultura do surdo.

Partindo do pressuposto de que a leitura e escrita de textos é a forma mais abrangente para se chegar ao letramento, trabalhar com palavras soltas, com atividades de decodificação, de preencher lacunas, de tradução de uma língua para a outra, atividades de escrita que não são significadas em língua de sinais, conforme Karnopp (2006), Fernandes (2006), Muck (2009), Quadros e Schmiedt (2006), pouco pode contribuir para a aprendizagem do surdo. Conforme Fernandes (2006, p. 1), ler “não é reconhecer palavras isoladas, mas sim compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito”. Porém, não basta trabalhar com textos, é necessário haver uma sistematização por meio

de reflexão linguística capaz de propiciar melhores condições na aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Após considerar brevemente o papel da língua de sinais, da Língua Portuguesa escrita no letramento de alunos surdos, na seção que segue, destacam-se informações sobre a metodologia utilizada para gerar dados de propostas ensino de Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos que fizeram parte da pesquisa aqui considerada.

2. Metodologia

Este trabalho tem sua origem em pesquisa desenvolvida por Steyer (2017), no contexto do grupo de pesquisa já mencionado. O foco do estudo, com abordagem metodológica qualitativa baseada em uma perspectiva etnográfica, esteve sobre as práticas de sala de aula e nos materiais utilizados para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, em uma escola de surdos da região metropolitana de Porto Alegre, como já foi anunciado. Para este trabalho, foi selecionada uma das atividades discutidas no estudo do Steyer (2017), na qual o foco esteve na produção escrita da Língua Portuguesa.

A escola participante da pesquisa é uma instituição pública estadual de Ensino Fundamental e Médio da região metropolitana de Porto Alegre e atende toda a demanda das regiões que abrange. Os alunos matriculados são de diferentes faixas etárias, desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental. A escola também conta com alunos na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). No ano de 2015, a escola contava com 36 alunos, 8 professoras, uma orientadora e diretora, além de três funcionários. A estrutura física da instituição conta com 10 salas de aula, uma sala de Educação Física, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma diversoteca (local onde estão materiais diversos para uso dos professores e alunos, como sucata, material lúdico, entre outros recursos para artes e diversão), um refeitório (localizado no saguão da escola), uma sala de artes, uma sala de vídeo, dois depósitos, uma sala de professores, uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, um laboratório de informática, um banheiro de professores e quatro banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos. Também há uma horta escolar, uma quadra esportiva e uma pracinha de brinquedos infantis.

Conforme sua proposta curricular, a escola tem por objetivo, para os 4º e 5º anos, valorizar a cultura surda, concretizar, sistematizar, ampliar os desafios de sua primeira língua e segunda língua, a LP na modalidade escrita, desenvolver soluções para os problemas e situações de aprendizagem. Além disso, valorizar a cultura surda e a aquisição da linguagem por meio do visual, auxiliado pelo lúdico nesse período de aprendizagem. Por ser uma escola que adota a perspectiva bilíngue, prevê o trabalho com primeira língua, a Libras, e segunda língua, a LP na modalidade escrita.

Foram realizadas, durante o ano de 2015, 17 gravações em vídeo, além de registros em foto e de observações feitas em sala. Ao final de cada observação, elaborou-se relatório com todos os pontos pertinentes à pesquisa, discutidos semanalmente no grupo de estudos. As visitas eram sempre agendadas com a direção da escola e combinadas com as professoras antecipadamente. Essas combinações também incluíram algumas atividades específicas, como, por exemplo, visitas externas e eventos na escola. As observações foram feitas quinzenalmente por bolsistas do grupo de pesquisa e com a participação da coordenadora do estudo sempre que possível.

A professora que atuava na escola em 2015 é bilíngue, usuária da Língua Portuguesa e da Libras, atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem formação inicial no magistério em Nível Médio e possui graduação em Pedagogia. A turma alvo neste trabalho é multisseriada, uma vez que a mesma professora atende duas turmas simultaneamente, neste caso, 4º e 5º ano.

A turma possui alunos do 4º e 5º anos, que, no ano de 2015, tinham entre 8 e 13 anos. Todos os alunos tiveram a surdez reconhecida por laudo médico antes dos quatro anos de idade, mas apenas três tiveram contato com a língua de sinais na idade escolar, ou seja, no 1º ano. O aluno mais velho, de 13 anos, tem aproximadamente oito anos de tempo de exposição à Libras, e o aluno com menos tempo de exposição, seis meses exatamente, tem nove anos de idade. Os demais alunos têm o tempo de exposição entre um e cinco anos. A sala da turma tinha sete classes e cadeiras, um quadro branco, um quadro negro, armário, janela com veneziana, cortina, ventilador, rampa para cadeirante, espelho. Todas as paredes continham trabalhos e/ou cartazes dos alunos. Alunos e professora se valiam da Libras para se comunicarem.

Para fins de análise, após verificar os registros em vídeo das observações, houve um levantamento preliminar sobre os tipos de atividades realizadas com o objetivo de trabalhar a **Língua Portuguesa**.

O quadro 1 indica as impressões em relação ao que foi trabalhado, considerando também a frequência com que tais atividades foram propostas.

TIPOS	USO
Exercícios de vocabulário	Frequente
Representação de figura por meio de palavra	Frequente
Reescrita de frases	Frequente
Exercícios de ortografia	Frequente
Leitura e produção textual	Esporádico
Descrição de imagem	Frequente
Exercícios de preencher lacunas	Frequente
Representação escrita de sinais utilizados pela professora	Esporádico
Exercícios de recortar e colar imagens	Frequente
Produção textual	Raro

Quadro 1 – Tipos de atividades desenvolvidas em LP
Fonte: Steyer (2017)

Para fins de explicitar o quadro 1 e como entendemos as categorias e seus usos, fizemos uma comparação entre as 17 aulas observadas em 2015, em que três foram exercícios de preencher lacunas e de Ortografia, três foram atividades de Representação de figura por meio de palavra e Descrição de imagem, duas de Leitura e produção textual, três de Vocabulário e Reescrita de frases,

três de Exercícios de recortar imagens e colar, uma de Produção textual e duas de Representação escrita de sinais utilizados pela professora. Entre as atividades mais frequentes destacam-se as categorias que remetem às atividades de Preencher lacunas e de Ortografia, à Representação de figura por meio de palavra, à Descrição de imagem e à de Vocabulário.

A fim de não exceder a extensão deste trabalho, foi selecionada uma das atividades mais recorrentes em 2015, denominada Descrição de imagem. Nessa ocasião, uma das autoras esteve presente, podendo registrar suas impressões com mais propriedade. Mais detalhes sobre os dados serão apresentados a seguir.

3. Os dados em foco

Para dar conta dos objetivos e da extensão deste texto, apresentam-se dados gerados na aula do dia 9 de dezembro de 2015.

Nesse dia, os alunos da turma foram levados para a sala de informática. A docente solicitou que procurassem na internet imagens de algo de que eles gostassem. Depois disso, deveriam escrever um texto sobre a imagem. Primeiramente, os alunos não sabiam o que procurar. Perguntaram à professora várias vezes o que era para eles procurarem, até que ela fez alguns questionamentos, como, por exemplo: “Qual desenho você gosta de olhar?”, “Você gosta de futebol?”, “Por qual time você torce?”, “Você joga joguinhos?”, “Quais?”. Os alunos foram respondendo em Libras. Depois disso, a professora indicou que eles deveriam então procurar alguma imagem referente às suas respostas. A docente teve bastante dificuldade em mantê-los focados na atividade, pois, diante do computador, eles se interessavam por muitas outras coisas e não pela atividade solicitada. Para ilustrar a atividade, trazem-se duas produções dos alunos, conforme as figuras 1 e 2.



Figura 1 – Imagem selecionada e frase escrita por uma aluna

Fonte: Steyer (2017)



Figura 2 – Imagem selecionada e frase escrita por um aluno

Fonte: Steyer (2017)

Os alunos utilizaram aproximadamente uma hora-aula para escolher uma imagem que se relacionasse a algo de que eles gostassem e precisaram de mais uma hora-aula para escrever sobre a imagem escolhida, conforme as figuras 1 e 2, produzindo uma frase cada um. Verificou-se, na aula observada, a falta de interesse dos alunos pela atividade. Entendemos que o professor é a figura central que conduz o aluno na aprendizagem e, dependendo de como essa condução se efetiva, leva o aluno ao conhecimento ou o afasta das possibilidades de aprendizagem. Conforme Fernandes (2006, p. 13):

Para sentir prazer ao ler e ter interesse nas práticas escolares de leitura, é preciso separar os objetivos pedagógicos, em que se pretende sistematizar conhecimento formal, de práticas sociais de leitura, em que lemos o que nos dá prazer, entretenimento e informação.

A atividade mencionada não teve uma preparação, estímulo ou motivação para os alunos mostrarem interesse e prazer para realizá-la. Todos os alunos, conforme Fernandes (2006), Quadros e Schmiedt (2006), necessitam de atividades que tenham objetivos pedagógicos. Esses objetivos devem ser pensados especificamente para os alunos surdos, isto é, as atividades devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam a compreensão prévia do tema proposto para que seja mobilizado nos alunos o interesse em aprender.

A professora, nesse caso, poderia ter auxiliado os alunos a escolher figuras que trouxessem riqueza de informações e explorar, em língua de sinais, tudo o que se observa nas figuras, como, por exemplo as cores, as ações, os sentimentos, a localização, os nomes de objetos ou personagens e ir anotando no quadro tudo o que fosse surgindo. Como diz Fernandes (2006, p. 2), a “leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra”. Além disso, a docente poderia ter explorado coisas além do que se vê na imagem, lembrando e discutindo temas trabalhados anteriormente em sala de aula, criando histórias para contextualizar aquelas figuras.

Outras indicações também são relevantes, como criar histórias em sequência, em que se estimularia a criança a perceber a ordem de acontecimentos, ou criar o começo, meio ou fim de uma história, em que o aluno poderia narrar para o grande grupo e depois escrevê-la, entre outras intervenções que auxiliassem o aluno na escrita. Nesse sentido, Fernandes (2006) salienta que as leituras das imagens e sua relação com o contexto do aluno estimularão as possíveis mensagens, levando o docente a elaborar hipóteses sobre como essa escrita funciona.

Se o professor não conduz a atividade, por meio de questionamentos sobre a imagem e/ou dá pistas que possam levá-los à reflexão, os alunos podem fazer interpretações equivocadas levados pelo mero reconhecimento da imagem, sem enxergar o que há por trás dela, como no exemplo da figura 1, em que a menina escreveu a frase “Frozen amor gosta muita menina”. Entende-se aqui que a aluna seguiu a única orientação que recebeu: procurar algo de que

ela gostasse. Todavia, Fernandes (2006) verifica a necessidade de fazer o “ensaio de leitura”, que permite conferir sentidos à imagem e elaborar as hipóteses de escrita. Isso evita que o aluno seja “abandonado à própria sorte” na leitura da imagem, como aconteceu na atividade acima mencionada.

No outro caso, o menino escreveu a frase “Carro bonito amarelo rua volta mãe fez bom bolo”. Parece aqui que o menino fez alguma associação com algo além do próprio carro, por exemplo, na volta de um passeio de carro a mãe fez um bolo. Nessa situação, pode-se considerar Fernandes (2006), quando indica que se faça uma conversa anteriormente para que o aluno se expresse em Libras sobre o que ele quer falar em relação à imagem. O professor, conforme Pereira e Rocco (2009), tem o papel de mediador, deve atribuir intenções e interesses, orientando o aluno para os aspectos da escrita, se tornando coautor para transformar a escrita do aluno em uma escrita significativa.

Seria muito interessante se a professora, nesse momento, registrasse as insinuações a respeito da intenção do aluno sobre o que ele gostaria de escrever, fazendo, assim, uma antecipação dos enunciados. Essa antecipação, conforme Fernandes (2006), serviria como uma espécie de roteiro. Então, o aluno poderia passar a usá-la na sua escrita, para ampliar seu vocabulário e seu texto.

Em casos como a observação descrita acima, o aluno pode ter um vocabulário riquíssimo em Libras, porém, na LP escrita, pode não reconhecer as “formas” de representação escrita daquele sinal. Já se sabe que os atos de ler e escrever são indissociáveis, e, para a leitura e escritura acontecerem, é necessário o conhecimento prévio, por isso a importância de se discutir e significar esse texto. Nesses casos, Pereira e Rocco (2009, p. 57) orientam que “o professor tem uma tarefa a realizar e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas”.

Além de todas essas formas indicadas aqui para instigar, contextualizar, auxiliar o aluno na leitura e escrita, é fundamental que se tenha um objetivo claro para a atividade. Conforme Pereira e Rocco (2009), quando o aluno lê ou escreve só porque alguém mandou, como no exemplo acima descrito, o aluno está simplesmente exercendo uma atividade mecânica que nada tem a ver com significado ou sentido.

Assim, fica clara a dificuldade do aluno surdo em compreender o que lê. Isso o desmotiva e leva o professor a utilizar atividades e textos mais simples,

que em nada contribuem para o seu desenvolvimento. Pelo que foi registrado da aula, não houve um trabalho que se valeu da interação entre os sujeitos. Em nosso entendimento, não houve preocupação com o sentido, o aspecto dialógico, as experiências sociais e culturais voltadas para o conhecimento de leitura, de escrita e de mundo.

Ao permitir uma visão geral do processo utilizado nessa atividade, percebe-se que a estrutura das frases formadas pelos alunos, embora seja frequentemente atribuída à surdez, revela a falta de conhecimento sobre a estrutura da frase em português. Fernandes (2006) defende que não é a surdez que provoca o erro e sim a falta de contato com a língua. A mesma autora observa que diferenças de escrita e a dificuldade em realizar a proposta de trabalho, conforme descritas nessas atividades, não devem ser assumidas como próprias do surdo, mas de aprendiz que revela dificuldades equivalentes a um ouvinte quando inicia o contato com uma nova língua. Diante disso, entende-se a necessidade de se oportunizar a esse aprendiz mais e mais formas de interagir com a língua alvo, lembrando, contudo, que é preciso levar em consideração a especificidade surda nesse processo.

4. Considerações finais

Podemos perceber que, apesar das diferentes frentes de atuação voltadas à educação dos surdos, ainda há propostas de ensino que carecem de um olhar mais específico para o ensino da leitura e escrita ao aluno surdo. Entendemos que o professor tem um papel fundamental para que esse aprendizado se efetive. Ao perceberem que os alunos possuem dificuldade na leitura e na escrita, conforme destacam Quadros e Schmiedt (2006), os professores tendem a simplificar as atividades acreditando que assim o aluno surdo chegará a uma melhor compreensão. E o que se vê, como já apontado por Karnopp (2006), Fernandes (2006), Muck (2009), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros, é a solicitação de frases mais curtas a frases mais longas, a repetição exaustiva de vocabulário, a substituição de elementos das frases, a cópia de palavras, os desenhos de palavras sem problematizações e sem contexto.

Conforme Pereira (2014), o discurso que os professores devem simplificar as atividades para auxiliar o entendimento do surdo provém de uma metodologia linguística que não considera a LP como segunda língua, isto é,

entende-se a língua majoritária do grupo dominante como sendo a língua alvo, a principal a ser ensinada.

Como destacam Lodi (2009), Lacerda (1998), Quadros e Schmiedt (2006), a leitura e a escrita de textos é a maneira mais abrangente de se chegar ao letramento, os dados apresentados parecem indicar também que, além de trabalhar com textos, é necessário organizar estratégias com a intenção de promover reflexões linguísticas que oportunizem melhores condições para a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Podemos ressaltar que, para letrar um aluno surdo, é necessário introduzi-lo no mundo da escrita, mas é por meio da língua de sinais que o entendimento será potencializado. Caso o aluno não obtenha a compreensão em sua primeira língua, ele está impossibilitado de chegar a uma escrita significativa. O surdo é capaz de adquirir a LP escrita em todas as suas nuances, mas é preciso orientar bem esse processo. É preciso investir também em pesquisas sobre materiais didáticos, além do fato de que a formação de professores de educação bilíngue também necessita de mais atenção e suporte.

Sem desconsiderar os esforços traçados pelos educadores, observando que este tema ainda é recente no Brasil, entendemos que é necessário continuar repensando a escrita do surdo. Esperamos também seguir na reflexão sobre o tema com os estudiosos interessados na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBA, C., STUMPF, M. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1997.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- KARNOPP, L. B. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 46, p. 68-80, 1998.
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, A. M.; LODI, A. C. B.; KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. D.; CAETANO, J. F.; HARRISON, K. M. P.; ...; CAMPOS, M. D. L. I. L. *Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução*. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 125-141.
- MUCK, G. F. *O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- MULLER, J. I. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PEREIRA, M. C. *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- PEREIRA, M. C.; ROCCO, G.C. Aquisição da escrita por crianças surdas: início do processo. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 138-149, jul. 2009.
- PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014.
- QUADROS, R. M. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez eobilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.
- QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. *Rapunzel Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- STEYER, D. *Atividades de língua portuguesa escrita para surdos observadas em uma escola bilíngue*. 2017, 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

