

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA A COMUNIDADE SURDA: REFLEXÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Danielle Reis Araújo¹

João Paulo da Silva Nascimento²

RESUMO: Este artigo propõe uma análise crítica no desenvolvimento de materiais didáticos destinados ao ensino de Português como segunda língua (L2) para surdos. Reconhecendo os desafios particulares que os estudantes surdos enfrentam ao aprender a língua portuguesa escrita como L2, o estudo busca compreender as lacunas na metodologia educacional existente, tanto por meio de uma reflexão teórica, quanto por meio da proposição e da análise de um material didático voltado para estudantes surdos das Séries finais, ensino fundamental. A abordagem analítica aqui apresentada visa não apenas propor caminhos para superar as barreiras linguísticas, mas também incorporar elementos visuais e espaciais que são fundamentais para uma educação eficaz de surdos, fazendo uso de recursos tecnológicos. Exploramos estratégias pedagógicas que privilegiam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ponte para o entendimento do Português como L2. Além disso, discutimos a importância de uma perspectiva inclusiva e diferenciada na elaboração de materiais didáticos para surdos, destacando a necessidade de representatividade cultural e adaptabilidade para atender às diversas necessidades da comunidade surda, sem, no entanto, encerrar possibilidades. Esta proposta visa contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para os estudantes surdos, reconhecendo e valorizando suas experiências linguísticas singulares.

Palavras-chave: Ensino de Português como L2. Aprendizes surdos. Material didático.

TEACHING PORTUGUESE AS L2 TO THE DEAF COMMUNITY: REFLECTIONS ON THE PREPARATION OF TEACHING MATERIALS

ABSTRACT: This article proposes a critical analysis on the development of teaching materials aimed at teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf people. Acknowledging the specific challenges that deaf students face when learning written Portuguese as an L2, the study seeks to understand the gaps in the existing educational methodology, both through theoretical reflection and through the proposition and analysis of the teaching material aimed to deaf students in the final grades of elementary school. The analytical approach presented here aims not only to propose ways to overcome language barriers, but also to incorporate visual and spatial elements that are fundamental for the effective education of deaf people, by making use of technological resources. We explore the pedagogical strategies that privilege Brazilian Sign Language (Libras) as a bridge to understanding Portuguese as an L2. Furthermore, we discuss the importance of an inclusive perspective on the development of teaching materials, highlighting the need for cultural representation and adaptability to meet the diverse needs of the deaf community, without, however, closing off possibilities. This proposal aims to contribute to the

¹ Doutoranda em Literatura Brasileira (PPGL/UERJ), Mestra em Estudos Literários (PPLIN/UERJ) e Mestranda em Educação Bilíngue (ênfase em Língua & Linguagens) pelo PPGEB/INES. Professora de Artes no contexto da educação de surdos (INES/RJ). E-mail: dannyreisaraujo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1038-4760>.

² Doutorando em Linguística (PPGLILP/UERJ) e Mestre em Estudos Linguísticos (PPLIN/UERJ). Professor da Educação Básica (SME-RJ) e do Magistério Superior (Departamento de Estudos da Linguagem/Instituto de Letras/UERJ). E-mail: jpn0401@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8392-4265>.

construction of a more accessible and enriching educational environment for deaf students, recognizing and valuing their unique linguistic experiences.

Keywords: Teaching Portuguese as L2. Deaf Learners. Courseware.

Introdução

A história da educação de surdos no Brasil é marcada por desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por muito tempo, essa forma de comunicação foi desprestigiada, gerando obstáculos para o pleno desenvolvimento educacional dos surdos, inclusive para o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua (L2) (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014; BAALBAKI, 2016). Tendo em vista que os surdos por diversos anos foram considerados como deficientes, em vista da visão capacitista, foram necessárias diversas lutas para que as comunidades surdas pudessem ter seus direitos e identidades reconhecidos (ARAÚJO, 2023).

Um marco importante aconteceu em 2002, com a promulgação da Lei 10.436, uma vez que essa legislação representou uma mudança fundamental no panorama educacional, abrindo caminhos para o reconhecimento da importância de proporcionar aos alunos surdos um ambiente de aprendizado que respeite e promova sua língua natural. Ademais, o Decreto Federal nº 5.626/2005 desempenha um papel crucial ao regulamentar a Lei de Libras, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no país.

Este decreto, promulgado em 22 de dezembro de 2005, estabelece diretrizes e normas para a implementação efetiva da Libras em diferentes esferas da sociedade, além de fincar um compromisso com a formação de professores na perspectiva bilíngue. Apesar de tal política pública não ter reverberado uma efetiva mudança no cenário da formação de professores (cf. NASCIMENTO, 2023), o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino de português como L2 comparece também em ações legais recentes, tais como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei de nº 14.191/21, que institui a modalidade bilíngue (Libras-Português) para a Educação de Surdos no Brasil, e a promulgação da Proposta de Ensino de Português Escrito para Surdos pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (2021).

No entanto, apesar desses avanços, o ensino de Português como L2 para surdos ainda apresenta desafios substanciais. A carência de professores com formação específica para lecionar essa disciplina é notável, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, a

ausência de uma metodologia adequada torna-se um obstáculo adicional, dificultando o processo de aprendizagem (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014). Assim, este trabalho se justifica na necessidade de enfrentar os desafios intrínsecos ao processo educacional dos surdos, particularmente no aprendizado do Português como L2, por meio da apresentação e da análise de um material didático construído em torno dos pilares da educação bilíngue.

A proposta consiste na oferta de insumos para professores que lidam diariamente com esse público, sem almejar a apresentação de um material encerrado³, mas sim de situá-lo como uma possibilidade de entrosamento da Libras como língua de instrução e mediadora do processo de ensino-aprendizagem da escrita em L2 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; LODI, 2013). Em vista disso, apresentamos um material didático construído a partir da união teórica entre perspectivas mais aplicadas (MORAIS; CRUZ, 2020) e centradas no uso (SOARES, 2020), as quais convergem nas premissas essenciais de fornecer ao aprendiz surdo possibilidades de desenvolvimento linguístico em L2.

O material que elaboramos e doravante apresentamos neste artigo se trata de uma unidade didática, ou seja, uma sequência de atividades didáticas propostas com vistas ao desenvolvimento de um tema e de competências linguístico-discursivas (LEFFA, 2007; SOARES; FREITAS JR, 2021). Tendo em vista o público ao qual direcionamos nosso olhar, o material em questão tem como foco o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir do tema da cultura surda, sendo voltado para alunos das séries finais do ensino fundamental com proficiência em Libras⁴. Privilegiamos, neste produto, a função comunicativa de “descrever”, recrutando, para tanto, os gêneros textuais sinopse e resenha⁵, e amostras linguísticas típicas desse domínio, trabalhando não somente com textos escritos na L2, como também com textos sinalizados na L1.

Além dessa breve introdução, este artigo é subdividido em outras sessões que nortearam as etapas dessa pesquisa. Na seção 2, discutimos brevemente os referenciais em que nos embasamos não só para a construção do material, como também para a sua análise. Na seção 3, apresentamos o produto confeccionado justificando-o diante de nossas escolhas teórico-práticas. Por fim, após este percurso, situamos as considerações finais que endossam nosso compromisso com o campo de ensino-aprendizagem de Português como L2 para aprendizes surdos.

³ Encerrado no sentido de ser perfeito. Entendemos, nesse sentido, que materiais didáticos são possibilidades.

⁴ Dada a heterogeneidade do público surdo, a unidade pode ser, talvez, aplicável também a outros níveis de escolaridade, inclusive maiores.

⁵ Como veremos na seção de apresentação do material, outros gêneros (e.g. contos infantis e capas de livros) comparecem na unidade.

Base teórica

O ensino de Português como L2 para a comunidade surda é um tema que tem ganhado destaque nos últimos anos, em diferentes frentes de trabalho dos estudos da linguagem, compreendendo a atenção de pesquisadores tanto da Linguística Aplicada, quanto da Teoria e da Análise Linguística. Seja por uma ou por outra entrada, tais trabalhos têm dedicado especial atenção em relação às demandas dos aprendizes surdos, aos aspectos metodológicos que ainda entram o avanço do ensino de escrita a esse público e à formação de professores em uma perspectiva bilíngue.

Como opção para este artigo, recorreremos, principalmente, aos estudos de Teixeira e Baalbaki (2014), Morais e Cruz (2020), Soares (2020) e Baalbaki, Anachoreta e Nascimento (2023), trabalhos que se refletem, de modo mais protagonista, nas escolhas metodológicas que empreendemos na elaboração do material didático a ser apresentado na seção posterior. Tomamos, portanto, esses autores como bases teóricas para nossas reflexões sobre o estado da arte do ensino de Português como L2 para surdos na atualidade.

Ao tecer reflexões acerca das dificuldades do ensino de Português como L2 para surdos, Teixeira e Baalbaki (2014) enfatizam a relevância das línguas de sinais para o processo de ensino e aprendizagem para as comunidades surdas, à medida que a experiências visuais cercam esses indivíduos, de modo que seu aprendizado se torna mais eficaz quando centrado em estratégias que valorizam os recursos didáticos de natureza visual e imagética.

Teixeira e Baalbaki (2014) propõem elaborar recursos educacionais destinados a apoiar educadores no processo de ensino de Português como L2 para estudantes surdos, a partir de dados de seu projeto de pesquisa. Essas metas abrangem a capacitação pedagógica, a avaliação de recursos didáticos, a adaptação e criação de materiais, a exploração de gêneros textuais e a concepção de estratégias inovadoras de ensino. A fundamentação para a execução deste projeto, de acordo com as autoras, decorre da necessidade urgente de implementar ações teórico-metodológicas alinhadas às prioridades e às realidades linguísticas dos alunos surdos. Por isso, Teixeira e Baalbaki (2014) salientam que essa abordagem abrange a análise crítica e a criação de materiais didáticos específicos, destinados ao ensino da modalidade escrita do português em perspectiva de L2.

De acordo com a autora, os desafios identificados durante experiências anteriores destacaram que a maioria das dificuldades enfrentadas por alunos surdos está intrinsecamente

ligada à metodologia de ensino e aos materiais utilizados nas aulas de Português como L2. Nesse cenário, Teixeira e Baalbaki (2014) destacam que a ausência de estratégias adequadas para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos foi o impulso central para a concepção do projeto de intervenção pedagógica empreendido sob sua coordenação no contexto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o qual pode ser lido como uma ação emergente de política linguística (NASCIMENTO, 2023).

Para Teixeira e Baalbaki (2014), os professores de língua portuguesa enfrentam notáveis desafios na adaptação de suas aulas, sendo as particularidades da Libras e a falta de imersão na comunidade surda alguns dos fatores complicadores. Além disso, os materiais didáticos existentes não se mostram apropriados para atender às particularidades dos alunos surdos na modalidade escrita da L2. Neste contexto, de modo a atender às exigências legais, as universidades assumem um papel crucial na formação de professores de línguas e na promoção da inclusão social e educacional dos alunos surdos. Por isso, a integração efetiva entre a cultura surda e a academia é considerada essencial para atingir tais objetivos (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014).

A relevância intrínseca do projeto apresentado por Teixeira e Baalbaki (2014) reside em sua capacidade de desenvolver e implementar práticas bilíngues inovadoras para o ensino de Português como L2 aos alunos surdos. Ao fazê-lo, o projeto busca não apenas suprir deficiências educacionais, mas também contribuir de maneira substancial para a inclusão desses alunos, promovendo uma abordagem mais abrangente e eficaz no ensino de leitura e escrita.

Durante a fase de criação de materiais didáticos do projeto de Teixeira e Baalbaki (2014), foram abordados os seguintes aspectos: análise, avaliação, adaptação e elaboração. A análise compreendeu a descrição das características e objetivos dos materiais já existentes. A avaliação consistiu na análise crítica desses materiais, utilizando critérios específicos, pautados em visões coerentes de língua e linguagem, como base. A adaptação refere-se à modificação dos materiais pré-existentes para atender às demandas linguísticas dos alunos surdos. Já a elaboração diz respeito à criação de novos materiais nos moldes teórico-práticos da educação bilíngue para surdos.

É importante destacar que a produção de materiais pode se fundamentar nas experiências prévias do professor, por meio da elaboração intuitiva, ou em teorias e pesquisas. A experiência do projeto anunciado por Teixeira e Baalbaki (2014) contemplou ambas as abordagens, buscando fundamentar a criação dos materiais tanto em pesquisas acadêmicas quanto em relatos de professores.

Diante de lacunas formativas, o projeto concebido por Teixeira e Baalbaki (2014) resultou na elaboração de cursos e oficinas com o objetivo de desenvolver atividades fundamentadas nos novos conhecimentos adquiridos. Essas iniciativas visaram fomentar a discussão e a construção de saberes acerca de novas metodologias e estratégias didáticas, as quais permanecem até o presente como atos de resistência na formação docente universitária (NASCIMENTO, 2023; BAALBAKI *et al*, 2024). Ademais, ainda foi implementada uma abordagem experimental no ensino, que engloba a análise de imagens, a discussão dos conceitos em Libras e, por fim, a leitura de textos em Português. Essa estratégia foi projetada para aprimorar a compreensão textual de alunos surdos, embora seja fundamental realizar mais aplicações e testes com outros estudantes para validar sua eficácia.

Além de demonstrar a premência da sensibilidade da academia para a questão do ensino de Português como L2 para surdos, Teixeira e Baalbaki (2014) trazem à tona os desafios para a celebração de práticas pedagógicas eficazes nesse campo de atuação, o que observamos também em outros estudos sobre a temática. Para Morais e Cruz (2020), por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem pode ser imbricado caso não haja uma constituição sólida de língua, uma vez que “a aquisição e o domínio da Libras, primeira língua surdo (L1), são primordiais para o letramento do discente” (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 203). Dessa forma, um estudante que lê e interpreta textos em sua língua materna está mais propenso a entender e realizar as mesmas atividades na L2, neste caso, o Português escrito.

Sabemos que a situação enfrentada em diversos âmbitos escolares evidencia que o plano de aula e o livro tradicional, desenvolvidos para alunos ouvintes cuja L1 é o Português, não atendem às necessidades cotidianas do professor que ensina alunos surdos (MORAIS; CRUZ, 2020). Como observamos em Morais e Cruz (2020), há uma enorme dificuldade de o profissional seguir rigidamente o currículo escolar, já que o público-alvo é composto por alunos que, frequentemente provenientes de famílias ouvintes e não usuárias de Libras, chegam à escola sem dominar a língua de sinais e enfrentam desafios significativos na compreensão dos conteúdos de Português.

Tendo isso em vista, Morais e Cruz (2020) propõem um Plano de Atividades (PA) por meio do qual repensam formas de os docentes e as atividades compostas por eles conseguirem articular conteúdos e gênero textual a serem trabalhados, moldando uma estratégia de ensino mais promissora. Assim, a proposta das autoras é a de integrar essa estratégia à Unidade Didática (UD), composta por um conjunto de atividades organizadas para o processo de ensino

e aprendizagem de um conteúdo específico (MORAIS; CRUZ, 2020). Dessa maneira, o que se pretende é compreender que

[...] o PA e a UD diferem de propostas comuns de trabalho em sala de aula, porque a limitação de tempo e as atividades seguem a visão sociointeracionista (VYGOTSKY, 2004) da linguagem, ou seja, concebem o indivíduo como interlocutor atuante no processo de comunicação (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 204).

Conforme nos aponta Morais e Cruz (2020), compreendemos a relevância de que os alunos estejam cientes dos propósitos de cada atividade, de forma a gerarem os resultados, sem que estes estejam restritos apenas a aspectos linguísticos e estruturais. Reconhecemos, ainda, a partir de Morais e Cruz (2020), que o método de ensino centrado na forma, utilizando o texto como motivo para o ensino de metalinguagem, não colabora para a eficácia do ensino de uma língua, pois o ensino deve:

[...] ser centrado em torno do texto, desenvolvendo as competências linguísticas, textuais e comunicativas. A escola sempre trabalhou com texto, porém, muitas vezes, restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais e formais. As práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 5).

Seguindo essa perspectiva, Morais e Cruz (2020) refletem sobre a importância do estabelecimento de critérios para o planejamento do ensino de Português como L2 para alunos surdos, valorizando, sobretudo, escolhas que melhor acomodem aspectos multimodais, caros às práticas de leitura e escrita. Entre esses critérios, destacam a importância de o aluno surdo ser “exposto constantemente a textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita” (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 208), durante as fases de Pré-Leitura (apresentação), Leitura e Produção.

Para ilustrar essas premissas, as autoras apresentam um instrumento de trabalho nos moldes de uma UD, com foco em auxiliar professores na produção de seus próprios materiais didáticos, partindo da premissa de se trabalhar a linguagem enquanto prática social. O exemplo de material confeccionado pelas autoras aponta a necessidade de: i) trabalhar com amostras reais do uso da língua, em situações de comunicação factíveis; ii) investir em leitura autônoma, ou seja, na competência comunicativa em leitura e escrita em L2; iii) valorizar aspectos não somente linguísticos, como também discursivos (e.g. propósitos e atos comunicativos), etc.

Comungando de perspectiva semelhante, Soares (2020) assinala escolhas imprescindíveis a serem feitas para a produção de unidades didáticas voltadas para o ensino de Português como L2 para surdos. A autora, que se baseia em uma perspectiva cognitivo-funcional da linguagem, compreende que

(...) a preparação de uma unidade didática pode partir das seguintes escolhas: (i) de um texto, por diferentes motivações (temática, tipologia, gênero discursivo); (ii) de uma função comunicativa ou (iii) de uma construção linguística. Quando o propósito é o ensino de L2, comumente definem-se pontos gramaticais do sistema linguístico alvo para que em seguida se passe à seleção de textos que apresentem tais pontos, apesar de, nem sempre, uma função comunicativa ser definida (SOARES, 2020, p. 144).

Para Soares (2020), as funções comunicativas destacam-se como pilares relevantes para o planejamento e a elaboração de materiais didáticos, uma vez que estas desempenham um papel norteador para o aprendiz, pois, a partir delas, formas linguísticas específicas emergem em contextos reais de uso da L2. A título de exemplo, a autora cita algumas funções comunicativas, chamando atenção à ideia de que “quais palavras e como se combinam em uma sequência não aleatória para que formem construções que pareiam forma e significado/função na língua-alvo é um ponto central que não deve ser perdido de vista” (SOARES, 2020, p. 146).

Em um contexto em que esteja em foco, por exemplo, a função comunicativa de expressar desejo e/ou expectativa, formas do português como [ESPERAR + QUE + X (SN) + Y (verbo no modo subjuntivo)] (e.g. “Espero que você esteja bem”) podem ser mais suscetíveis de aparecer em textos escritos, podendo, portanto, figurar como tópico gramatical de uma unidade que tenha como foco tal função comunicativa. Além disso, Soares (2020) também confere relevância à escolha das técnicas didáticas que auxiliam ao desenvolvimento linguístico-comunicativo e à verificação da compreensão linguístico-comunicativa na L2. Por isso, de acordo com ela, uma boa unidade didática é aquela que se vale de uma gama de estratégias que organizam os exercícios, as atividades e as tarefas com as quais o aprendiz irá se deparar ao longo do material.

Ao conduzir essa discussão sobre as técnicas didáticas, Soares (2020) demonstra que o trabalho com o ensino de Português como L2 para surdos não deve ser realizado de modo solto, pois, a cada objetivo, há uma técnica à disposição. Vejamos, no quadro a seguir, proposto pela autora, exemplos de técnicas didáticas em relação aos seus respectivos objetivos.

Propósitos	Técnicas didáticas
Guiar e/ou verificar compreensão	<ul style="list-style-type: none"> ● Preenchimento de quadros/tabelas/esquemas ● Verdadeiro ou falso ● Múltipla escolha ● Relação entre texto e imagem ● Pergunta direta ● Pergunta aberta ● Transcodificação ● Encaixe de sentenças, balões ou parágrafos

	<ul style="list-style-type: none"> • Cloze
Desenvolver capacidades linguístico-comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de lacuna • Complete • Ordenação de palavras • Pergunta aberta • Transcodificação (modalidade não verbal em verbal) Cloze
Integrar capacidades de compreensão e de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de tarefa

Quadro 1: Técnicas didáticas para composição de unidade de ensino

Fonte: Soares (2020, p. 150).

Tais técnicas didáticas não necessariamente precisam aparecer de modo rígido. Em outras palavras, a depender dos objetivos específicos da unidade, bem como de sua extensão, algumas técnicas podem ser mais bem contempladas em detrimento de outras, pois os objetivos funcionam como o “carro chefe”, conforme demonstraremos na próxima seção. No entanto, o conhecimento dessas estratégias se mostra fundamental ao professor de Português como L2 para surdos, uma vez que “conhecimentos teórico, metodológico e aplicado dão condições aos professores de prepararem seu próprio material didático que atenda as especificidades de seu público-alvo” (SOARES, 2020, p. 164).

Ainda sobre critérios para a análise e elaboração de materiais didáticos de Português como L2 para surdos, Baalbaki, Anachoreta e Nascimento (2023), baseados no processo historiográfico da educação de surdos e no estudo de Holden e Rogers (2001) sobre ensino-aprendizagem de línguas, fixam eixos norteadores essenciais. De acordo com os autores, quatro dimensões precisam ser contempladas de modo equilibrado, quais sejam: i) análise linguística; ii) escolha de textos; iii) tipos de exercícios; e iv) componente cultural.

Cada um desses eixos propostos por Baalbaki, Anachoreta e Nascimento (2023) coloca questões a pensar sobre os materiais didáticos voltados ao ensino de leitura e escrita para surdos, conforme visualizamos no quadro a seguir.

Eixo	Questões
Quanto à análise de formas gramaticais da língua (L2)	Como as formas gramaticais são apresentadas? Trabalha-se com a nomenclatura gramatical? Há sistematização dos conteúdos dessa natureza? Há esforços contrastivos entre a L1 e a L2 com fim em reflexão epilinguística?
Quanto à escolha de textos e as atividades propostas a partir deles	São trabalhados gêneros diversos, que ocorrem com frequência no cotidiano? O texto é unidade de ensino, ou somente um pretexto para ensino de gramática? As perguntas sobre os textos favorecem a interação criativa e inteligente dos alunos com os textos?

Quanto aos tipos de exercícios	Há pluralidade de técnicas didáticas? Há um padrão nos exercícios? Os exercícios são mais centrados em formas gramaticais, interpretação e/ou produção de textos? Ou o trabalho é integrado? Há divisão de exercícios, atividades e tarefas? Qual é a relevância (ou não) de tais tipos de exercícios para o ensino de língua portuguesa como L2 para a comunidade surda?
Quanto ao componente cultural	São encontrados traços da cultura surda e/ou de sua expressão no material? Os diálogos entre culturas surdas e ouvintes comparecem? As línguas de sinais são tematizadas no material? Se sim, de que maneira?

Quadro 2: Critérios para análise e produção de materiais didáticos de PL2 para surdos

Fonte: Baalbaki, Anachoreta e Nascimento (2023, s.p.).

A partir desses estudos, observamos que o ensino de Português como L2 para surdos se trata de um tópico em expansão, o qual apresenta uma série de lacunas que vão desde a ordem formativa à aplicabilidade de premissas teóricas sobre ensino de línguas, de modo geral, e sobre as especificidades de aprendizes surdos, de modo mais específico. Consoante o *layout* deste cenário e as reflexões teóricas apresentadas nesta seção, materializamos uma proposta de unidade didática voltada para o trabalho de leitura e escrita com alunos surdos das séries finais do ensino fundamental, a qual apresentamos na seção a seguir.

Desenvolvimento da unidade didática

Na elaboração da unidade didática, foram pensadas estratégias específicas para a composição de um material que tivesse o foco no ensino e aprendizagem de português como L2 para indivíduos surdos. Sendo assim, levamos em consideração os estudos de Teixeira e Baalbaki (2014), Soares (2020; 2021) e Morais e Cruz (2020), bem como os critérios norteadores para a criação e análise de materiais de Baalbaki, Anachoreta e Nascimento (2023), uma vez que estes se propõem a debater e promover estratégias sobre a criação de materiais didáticos de língua portuguesa para as comunidades surdas.

Reconhecendo que o gênero unidade didática pressupõe uma série de escolhas e reescolhas (SOARES, 2021), na primeira etapa, alguns tópicos foram delineados para a arquitetura da unidade, os quais podem ser encontrados no quadro a seguir:

Tema geral	Cultura e identidade surda
Função comunicativa	Apresentar
Gêneros principais	Sinopse
Gêneros secundários	Contos infantis e Capa de livro

Tipos de texto	Multimodais, isto é, escritos, visuais e sinalizados
Público-alvo	Alunos surdos das séries finais do ensino fundamental com baixa proficiência em português escrito e alta proficiência em Libras
Material de apoio	Livro da Cinderela Surda e vídeos de narrativas infantis em Libras

Quadro 3: Informações referentes às escolhas da unidade
Fonte: Produção própria.

Após essa etapa, entramos na fase da criação demarcando cada fase de estruturação da unidade, baseando-nos nas diretrizes de Soares (2020) e Freitas Jr (2020): 1) pré-leitura; 2) leitura; 3) trabalho com a língua; 4) sistematização; e 5) tarefa. Como a unidade didática tinha como assunto central a cultura e identidade surdas a partir de sinopses e resenhas, na etapa de pré-leitura, apresentamos a definição de cultura surda para que o aluno pudesse debater com os demais colegas e com o(a) professor(a) sobre esse tópico, de modo a ampliar seu conhecimento e prepará-lo para a fase da leitura.

Na figura a seguir, apresentamos a etapa da Pré-Leitura, a qual, de acordo com Freitas Jr. (2020, p. 139. Adaptação nossa), compreende “atividades que visam a discussão inicial sobre a temática do texto (...), o uso da Libras e (...) de textos multimodais [com] foco no conhecimento de mundo do aluno”.

1. PRÉ-LEITURA:

VOCÊ SABE O QUE SIGNIFICA CULTURA SURDA?

Leia o trecho abaixo e, em seguida, discuta com os seus colegas e com o seu professor:

Cultura surda

A cultura surda faz parte de uma defesa política importante da surdez e da língua de sinais como modos de vida legítimos.

Atualmente, mesmo que de modo recente, a surdez tem sido defendida por muitos ativistas e intelectuais como uma condição cultural, e não médica e biológica. Assim, falar de surdos, e não “deficientes auditivos”, significa hoje dar enfoque à surdez como um motivo de orgulho, uma identidade cultural, e não uma deficiência.

Fonte: OKA, Mateus. Cultura surda. Todo Estudo. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/cultura-surda>. Acesso em: 03 de February de 2024.




Figura 1. Etapa de pré-leitura.
Fonte: Produção própria.

Observamos que este primeiro momento estimula a relação entre professor(a) e alunos(as), valorizando a discussão do tema – “Cultura surda” – em Libras. Nesta etapa, fazendo jus ao seu objetivo, é ideal que o texto autêntico disponibilizado para a familiarização do tema, um trecho de reportagem retirado do site www.todoestudo.com, seja trabalhado em termos de sua compreensão sobre o tema foco. Além disso, é também neste primeiro instante que as contribuições dos alunos a respeito do que consideram e sabem a respeito das culturas surdas venham à tona de modo valorativo, visando ao engajamento com o material, conforme propõem Holden e Rogers (2001).

Após a pré-leitura, partimos para a construção da etapa (2), a leitura. Essa fase foi subdividida em dois momentos: a primeira com um texto multimodal (texto 1) e a segunda com um texto somente verbal (texto 2). O texto 1, que consiste na capa do livro “Cinderela Surda”, foi selecionado com o objetivo de introduzir a história ao aluno, uma vez que ele se encontrará com o título da narrativa, com os nomes dos autores e da editora e com os demais elementos imagéticos dispostos nessa figura – a escrita em *signwriting*, a menina sentada (personagem principal), apoiando o rosto em sua mão e a luva.

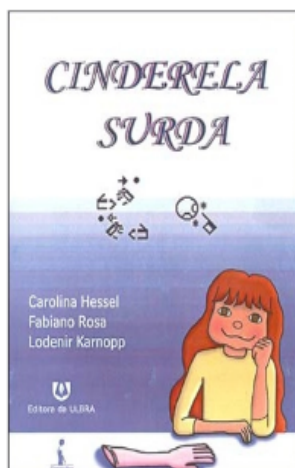
Para esse texto multimodal, foram criadas perguntas introdutórias, utilizando a técnica didática de “questões abertas”, as quais buscam perceber os conhecimentos prévios do aluno (você já ouviu falar...?/ você já conhece...?) e também o que ele compreende/percebe do texto do qual está diante. Dessa forma, o primeiro texto, que é trabalhado em termos de sua interpretação, prepara o aprendiz para o segundo, que se trata da sinopse do livro da Cinderela Surda.

A sinopse selecionada, exhibe um texto de curta extensão em língua portuguesa, que amplia ainda mais o conhecimento da narrativa que está sendo exibida. Portanto, o exercício que segue esse texto é uma proposta de verdadeiro ou falso, uma vez que esse tipo de atividade possibilita a avaliação do conhecimento e verificação de compreensão do aluno (HENRIQUES, 2022). Ademais, um recurso utilizado nessa etapa do material foi a criação de uma caixa de texto para explicar o significado da palavra sinopse, de modo a aproximar o aluno do conceito do gênero textual que estava sendo apresentado a ele.

A seguir, na figura 2, apresentamos esta etapa da unidade, na qual o(a) leitor pode perceber tais informações.

2. LEITURA:

TEXTO 1:



EXERCÍCIO 1

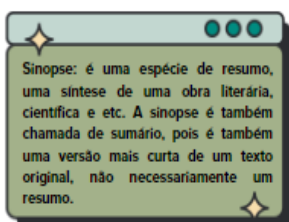
- A Você já ouviu falar na história da Cinderela? Caso já tenha ouvido falar, o que você se lembra dessa história?
- B Na capa do livro ao lado, vemos uma outra palavra junto com “Cinderela”. Qual palavra é essa e por que você acha que os autores a colocaram ali?
- C Você já conhece a história da Cinderela Surda? Caso já conheça, o que você se lembra sobre ela? Caso ainda não conheça, como você acha que será essa história?
- D Olhando para a capa do livro, o que podemos observar sobre seus componentes visuais?
- E Quem são os autores do livro? Faça uma breve pesquisa sobre eles na internet.

TEXTO 2:

- Leia a sinopse do livro Cinderela Surda:

Cinderela é uma jovem surda que convive com a madrasta e as irmãs, que sabem pouco a língua de sinais. O encontro com o príncipe é surpreendente, pois ele é surdo e comunica-se com Cinderela em sinais.

Por: Carolina, Fabiano e Lodenir.



EXERCÍCIO 2

A partir da leitura do texto 2, marque verdadeiro (V) ou falso (F):

- A família de Cinderela sabe se comunicar com ela em língua de sinais perfeitamente.
- A Cinderela dessa história é uma jovem surda que utiliza língua de sinais.
- O príncipe não consegue se comunicar com a Cinderela, pois é ouvinte e não sabe língua de sinais.
- O príncipe é o único que consegue se comunicar com Cinderela.
- Essa versão da história da Cinderela leva em consideração características da cultura surda.

Figura 2. Etapa de leitura.

Fonte. Produção própria.

Na terceira fase da unidade, intitulada “trabalhando com a língua”, o aluno é apresentado ao texto 3, que consiste em um vídeo retirado do YouTube no qual se exibe a história da Cinderela Surda em Libras. Nessa etapa, foi criado também um QR code, um recurso tecnológico que permite ao aprendiz acessar ao vídeo com maior facilidade e autonomia por meio de seu aparelho celular, se assim puder e/ou preferir. Diante do vídeo, o aluno terá um contato amplo com a narrativa, uma vez que, além de estar disposta em Libras, sua L1, apresenta a história completa da qual ele já terá lido a sinopse (texto 2).

Em seguida, o exercício 3 apresenta perguntas mais específicas acerca da narrativa exibida, permitindo que o professor observe o nível de compreensão do aluno. Neste exercício, ainda, engendra-se um caminho que permite o aprendiz a refletir sobre a importância da adaptação cultural de histórias clássicas, além da própria percepção epilinguística sobre o léxico da L1, já que, em um dos itens, questiona-se sobre os sinais que eles já conheciam e que não conheciam. Esse tipo de proposta mostra-se interessante para pensarmos que o instante da aula de Português como L2 é, também, um instante de reflexão sobre a própria L1, dado que muitas vezes os alunos surdos chegam à escola com defasagens na Libras (ALBRES, 2016; SOARES, 2020). Além disso,

Considerando-se que o aprendiz surdo desenvolve seu raciocínio, sobretudo, a partir de sua L1 e de meios visuo-espaciais, o desafio é maior, pois esse aluno não tem acesso aos inputs auditivos como ocorre com aprendizes ouvintes. Então, cabe ao professor recorrer a recursos visuais e linguísticos, usando, predominantemente, a língua de sinais como língua de instrução e como L1 desse aprendiz, articulando entre eles práticas interativas e dialógicas (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 209).

Ainda nessa terceira etapa, após a exibição da narrativa em Libras L1, uma atividade proposta foi a criação de uma sinopse em Libras e em Português escrito, o que visa garantir um maior engajamento do aluno, posto que ele terá que aplicar o que foi aprendido do gênero sinopse e colocar em prática as habilidades de análise, criatividade, síntese e compreensão, ao identificar elementos mais relevantes da história e desenvolver a escrita. Esse exercício também conta com o implícito de perceber algumas nuances entre as leituras do texto 2 (a sinopse) e do texto 3 (o vídeo da narrativa completa), uma vez que promove um diálogo entre ambos os *inputs* e, ao mesmo tempo, exige do aprendiz a seleção de novas informações e a reavaliação da suficiência descritiva da sinopse já conhecida.

Trata-se, portanto, de uma atividade menos controlada, com potencial de acessar o nível de proficiência do aprendiz em ambas as línguas que interagem neste contexto pedagógico, salientando que a informação sobre o nível de proficiência “parece trazer mais objetividade às decisões a serem tomadas em âmbito escolar. Saber o que aprendizes são capazes de compreender e produzir em uma língua (LS e/ou LO) é ponto primário para elaboração de um plano de trabalho consistente” (SOARES, 2020, p. 74). Na figura 3, a seguir, apresentamos a primeira parte da referida etapa da unidade.

3. TRABALHANDO COM A LÍNGUA

TEXTO 3:



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>



Você também
 pode acessar
 este vídeo pelo
 QR code

EXERCÍCIO 3

- A A partir do texto 3, o que você entendeu da história da Cinderela Surda?
- B Quais foram as diferenças que você percebeu entre as histórias da Cinderela Surda e da Cinderela original?
- C Quais são os aspectos culturais surdos percebidos na história?
- D Quais sinais você já conhecia e não conhecia no vídeo?
- E Você acha importante recontar a história da Cinderela em uma perspectiva surda?
- F Após assistir ao vídeo, você considera que a sinopse (texto 2) está adequada para a história da Cinderela Surda?

AGORA É A SUA VEZ!

Recrie uma sinopse para a história da Cinderela Surda, a partir do vídeo assistido.

Você pode fazer uma versão em Libras e outra versão em Língua Portuguesa escrita.

Figura 3. Primeira parte da etapa “trabalhando com a língua”

Fonte: Produção própria.

Ainda nesta etapa, escolhemos uma amostra linguística em português escrito para figurar como texto 4. Trata-se de um texto autêntico, adaptado de portal www.cadaencontroumconto.com, o qual consiste em uma breve sinopse a respeito da obra Cinderela Surda, sobre a qual a unidade já vem apresentando informações (visuais, escritas e sinalizadas) aos aprendizes. Junto a esse texto, disponibilizamos um quadro informativo que apresenta a definição da resenha enquanto um gênero textual que, em certa medida, aproxima-se da sinopse. Essa parte da unidade é vista a seguir, na figura 4.

TEXTO 4:

- Leia a resenha do livro *Cinderela Surda*:

Cinderela Surda trata-se de uma Adaptação Surda do clássico infantil *Cinderela* para a cultura surda. Neste clássico, personagens ouvintes agora são surdos, e entre os desafios que têm de vencer, se inclui o da falta de comunicação. É um ótimo material para se trabalhar em classes inclusivas e classes de crianças surdas questões como identidade, literatura e cultura surda, além da importância do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

Adaptado de:
<https://cadaencontroumconto.paginas.ufsc.br/2021/10/22/cinderela-surda-literatura-surda-em-libras/>

Resenha: é um gênero textual que consiste na descrição de um texto ou de um filme, no qual quem escreve pode expressar a sua opinião.

EXERCÍCIO 4

- Após a leitura, diga se a opinião da resenha foi negativa ou positiva a respeito da história da *Cinderela Surda*. Por quê?
- Por que na história os personagens ouvintes deram lugar a personagens surdos?
- Qual é o maior desafio dos personagens surdos relatado na resenha?
- Volte ao texto e marque as palavras que você teve mais dificuldade de entender. Em seguida, procure os seus significados e os anote no caderno.
- Aponte no texto palavras que indicam qualidades e/ou características.

Escreva os significados das palavras abaixo: ○○

Identidade:

Literatura:

Cultura:

Figura 4. Etapa “trabalhando com a língua”

Fonte: Produção própria.

Observando os exercícios que compõem este momento, surgem propostas de abordagens pedagógicas caras não somente à compreensão escrita, como também ao desenvolvimento linguístico. O exercício 4, composto por subitens de A a E, aguçam o conhecimento acumulado do aprendiz ao longo da unidade, após terem passado pela análise da capa, pela leitura da sinopse e pela história sinalizada em sua L1, chamando atenção para a percepção da função social das adaptações literárias (MARTINS; OLIVEIRA, 2015).

Além disso, nos itens D e E, apresentam-se propostas de se desenvolver o conhecimento lexical do Português, tanto por meio do significado dos termos que eventualmente não conheçam, quanto por meio da percepção das funções adjetivas (o que será essencial para a tarefa que se apresenta ao fim da unidade). Propositamente, há ainda um exercício no qual o aluno deverá listar possíveis sentidos das palavras “literatura”, “identidade” e “cultura”, que operam como termos-chave da temática da unidade em questão. Por meio deste exercício,

podem ser sugeridos debates importantes sobre a adaptação de obras literárias clássicas para o universo da cultura surda.

Após esta etapa, produzimos a seção intitulada “sistematização”, cujo foco é fazer com que os aprendizes percebam padrões linguísticos da L2, especificamente a estrutura [Sujeito + Verbo + Complemento]_{AVALIATIVO/APRESENTATIVO}. Na figura 5, a seguir, apresentamos essa parte da unidade.

4. SISTEMATIZAÇÃO

PERCEBENDO PADRÕES LINGÜÍSTICOS DA L2

Quando escrevemos um texto como uma sinopse, ou uma resenha, é comum utilizarmos algumas marcas que são frequentes nesses gêneros. Estudamos que esses textos, de modo geral, falam sobre alguma obra, apresentando-a a outros leitores e dando uma opinião. Então, por exemplo, podemos perceber estruturas do português que são dessa maneira:

O livro *fala sobre*.....

A história *conta a vida de*....

A narrativa *é uma adaptação*....

O livro *apresenta uma história*....

Essas estruturas são muito importantes nesses gêneros, pois ajudam os outros leitores a perceberem as informações principais sobre as obras, assim como a nossa opinião a respeito delas!

EXERCÍCIO 5

A partir do que vimos acima, vamos brincar de organizar as frases do português a seguir!

- A filme muito O bom é _____
- B história A conta Cinderela vida a _____
- C O sobre fala livro vida a Cinderela Surda _____
- D boa é narrativa do filme do super-homem A _____
- E apresenta O livro história uma interessante _____

VAMOS
PRATICAR?



Figura 5. Etapa de sistematização.
Fonte: Produção própria.

Para compor essa etapa essencial, na qual evidenciamos um aspecto estrutural imprescindível à função comunicativa e aos gêneros textuais em destaque, nos valem o menos possível de nomenclatura gramatical (HERBST, 2016). Ao demonstrarmos algumas combinações do Português, que aparecem, inclusive, nos textos escritos apresentados ao longo da unidade, estimamos que “o aprendiz desenvolva consciência do funcionamento do português e até possa construir comparações com a língua de sinais de que for usuário” (SOARES, 2020, p. 161), já os preparando para uma escrita em nível sentencial dotada de gramaticalidade em vista do esperado na L2. Como forma de exercitar essa consciência estrutural/funcional, propomos o exercício 5, em que o aluno deverá organizar as palavras de modo a compor frases em Português seguindo o padrão apresentado.

Por fim, após este percurso, a etapa final da unidade consiste em uma tarefa, ou seja, um momento para integração das capacidades de compreensão e de produção. De acordo com Soares (2020, p. 151), no contexto de ensino-aprendizagem de L2, entendemos tarefa como

(...) um elemento atrator a oferecer ao aprendiz um momento de equilíbrio para o uso da L2, em meio a tantas possibilidades de formas de manifestação de sentidos. Se considerado por seu formato, o enunciado da tarefa representa uma TD, já que seus componentes orientam a execução. Ou seja, a tarefa solicita do aprendiz uso orientado da língua a partir de um enunciado que pode conjugar um motivador verbal ou não verbal e exigir que o produto apresente elementos, tais como: gênero textual, interlocutores e propósitos comunicativos, configurando um esquema de tarefa. A execução da tarefa recruta mais recursos cognitivos (seleção, reflexão, organização da informação e sua transformação de uma modalidade de representação para outras) do que os exercícios e as atividades.

No caso de nossa unidade, a tarefa foi encaminhada considerando: i) os gêneros sinopse e/ou resenha; ii) o movimento de colocar o aprendiz em uma cena discursiva; iii) o gênero textual secundário (conto infantil adaptado); iv) a temática central da unidade (“Cultura surda”); e v) o uso de formas linguísticas recorrentes no tipo de texto solicitado, conforme apresentado e trabalhado na seção “sistematizando”. A partir desses critérios, bem como da definição da tarefa em que nos baseamos, essa etapa de nossa unidade teve a seguinte configuração:

5. TAREFA

Agora chegou a hora de você colocar em prática tudo o que aprendeu nesta unidade! A sua tarefa é a seguinte: Imagine que você foi convidado pelo jornal da sua escola para produzir uma SINOPSE ou uma RESENHA sobre a história da RAPUNZEL SURDA, que você pode assistir abaixo. Não se esqueça de que, como estudamos, esses gêneros textuais apresentam características e marcas linguísticas específicas! Vamos nessa?

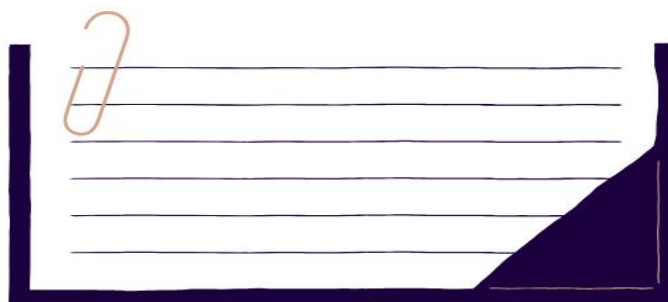


Figura 6. Etapa de tarefa.

Fonte: Produção própria.

Observamos, na figura 6, que a tarefa parte de um texto em Libras – a sinalização da história da Rapunzel Surda – com características em comum com o texto da Cinderela Surda, em torno do qual se estruturou a unidade: ambos são adaptações de clássicos para a cultura surda. A partir disso, o enunciado coloca o aprendiz em uma situação comunicativa específica, na qual assumirá o papel de alguém que escreverá uma resenha ou uma sinopse para a história da Rapunzel Surda para o jornal de sua escola – o que, como sugestão de pós-leitura e de ampliação de foco, pode vir a se tornar um projeto pedagógico. A tarefa, portanto, sintetiza as possibilidades de relacionar os componentes cultural, linguístico e discursivo trabalhados ao longo da unidade, mobilizando e conferindo significâncias à prática pedagógica com surdos.

Algumas considerações

Neste artigo, apresentamos uma proposta de unidade didática com estrutura baseada nas propostas de Soares (2020) e Freitas Jr (2020), a ser trabalhada no componente curricular de Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue de surdos, preferencialmente nas séries finais do ensino fundamental. Portanto, o material enfoca uma perspectiva de se tomar o

Português como L2, privilegiando-se a Libras como língua de instrução da comunidade surda e empreendendo práticas significativas, pautadas na experiência visual e na multissemiose de textos. Por isso, nossas escolhas, do tema à elaboração de exercícios, atividades e tarefas, concebeu esse processo diferenciado de ensino-aprendizagem, sem lhe apertecer fórmulas prontas, mas lhe oferecendo possibilidades.

A seara da elaboração e da análise de materiais didáticos, de modo geral, vem se consolidando como um tema profícuo no escopo da Linguística Aplicada em diferentes contextos. Isso não indica, porém, que o *labor* daqueles que se colocam à frente desta tarefa – como o fizemos neste artigo – seja fácil, ou sempre exitoso. Ao contrário, a elaboração de materiais didáticos, sobretudo para aprendizes surdos, que ainda não são tão bem contemplados pelas diretrizes curriculares nacionais, define-se como uma via dificultosa por diferentes razões, sejam elas de cunho metodológico, formativo ou até mesmo aplicável. Por esse motivo, o movimento que fizemos neste trabalho visou, em primeira instância, fornecer um suporte não apenas teórico, como também prático, a professores de Português como L2 para surdos.

Quanto à aplicação do material apresentado, como o próprio nome do gênero sugere, é preciso ter em mente que este não foi produzido com a finalidade de ser esgotado em uma única aula, apesar de compor uma unidade. A unidade, como se viu, é composta por fases e cada uma delas pode demandar outros esforços, a princípio não previstos no próprio material – algo natural no campo do ensino não apenas a pessoas surdas. Assim, entendemos que a rota que apresentamos, a qual é fruto das reflexões decorrentes dos referenciais teóricos que trouxemos à tona, seja um caminho a percorrer, no sentido de funcionar como um instrumento de potencialidade para práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos a partir de premissas fundamentais que não se limitam apenas ao escopo do ensino de línguas, mas que se expandem, ainda, ao domínio cultural.

Referências

ALBRES, N. A. *Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores*. Curitiba: Appris, 2016.

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em *Le cri de la mouette* (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. 118p. Disponível em: <https://www.rsirius.uerj.br/blog/bdtd-atualizada>. Acesso em: 20/02/2024.

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43612>. Acesso em: 16/02/2024.

BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T.; NASCIMENTO, J. P. S. *Produção de materiais didáticos de português para surdos: ontem e hoje*. Minicurso apresentado no XXII Congresso Internacional do INES e XXVIII Seminário Nacional do INES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ciencia-e-tecnologia/coines/coines-2023>. Acesso em: 07/02/2024.

BAALBAKI, A. C. F.; PINTO, J. B. M. L.; TOSTIS, A. P. D.; NOBREGA, L. H. S. Acessibilidade através das redes: divulgação e produção de materiais multimodais e bilíngues para o ensino de alunos surdos. *Além dos Muros da Universidade*, v. 9, p. 47-58, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/alemur/issue/view/428>. Acesso em: 20/02/2024.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.

FREITAS Jr, R. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS Jr, R; SOARES, L. A. A; NASCIMENTO, J. P. S (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* – Volume 1. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 130-142, 2020.

HENRIQUES, A. C. S. *As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português?* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. 72p. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/18899>. Acesso em: 20/02/2024.

HERBST, T. Foreign language learning is construction learning–what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar. *Applied construction grammar*, p. 21-51, 2016.

HOLDEN, S; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: SBS, 2001.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe. Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n.1, p. 47-65, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/175066236/LEFFA>. Acesso em: 20/02/2024.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e pesquisa*, v. 39, p. 49-63, 2013.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/02/2024.

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

MARTINS, V. R. O.; OLIVEIRA, G. S. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 1041-1058, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/s3P3kYFxxjf4v3BgXXBr5Hs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/02/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Língua Portuguesa como segunda língua seguirá a Proposta de conteúdo curricular para o ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e Plano de Atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. *Fragmentum (on-line)*, v. 55, p. 201-223, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/43567>. Acesso em: 20/02/2024.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-233, 2023.

SOARES, L. A. A. A Produção de materiais para o ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS Jr, R; SOARES, L. A. A; NASCIMENTO, J. P. S (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume 1*. Rio de Janeiro: UFRJ, 143-173, 2020.

SOARES, L. A. A.; FREITAS Jr, R. O gênero unidade didática: descrição e explicação. In: FREITAS Jr, R (Org); SOARES, L. A. A (Org); NASCIMENTO, J. P. S (Org). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume 2*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 146-158, 2021.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *Revista Em Extensão*, v. 13, n. 2, p. 25-36, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26931>. Acesso em: 20/02/2024.

VIGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em: 26/02/2024.

Aceito em: 15/03/2024.