

**O ensino de gêneros textuais em língua portuguesa para surdos em contexto bilíngue:** reflexões sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Teaching textual genres in portuguese for the deaf in bilingual contexts:** reflections on pedagogical practices in the early years of Elementary School

Renata Castelo Peixoto <sup>1</sup>

Ana Maria Iorio Dias <sup>2</sup>

**Resumo:**

O reconhecimento do bilinguismo do surdo na legislação brasileira foi uma grande conquista; entretanto, há, ainda, muitas problemáticas na sua educação, relacionadas à produção e interpretação de textos. Neste artigo, investigamos como escolas e professores compreendem e manejam gêneros textuais no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo. A metodologia utilizada, de base etnográfica, envolveu análise de observações feitas em diário de campo, além dos registros de relatos de professoras, em duas escolas bilíngues (Português-Libras), em Fortaleza no Ceará. Uma constatação importante é de que há diferentes gêneros textuais nas duas escolas. Entretanto, isso não assegura que eles sejam explorados quanto a sua forma, suas características, seus objetivos e situações reais de seu uso. Foi identificada ainda uma tendência a adaptação e enxugamento dos textos trabalhados em sala de aula. Verificou-se que os surdos têm pouco acesso a textos, em contextos informais e espontâneos, indicando que eles precisam encontrar, na escola e na sala de aula, vivências contextualizadas e significativas da língua.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; Português para surdos; Gêneros textuais.

**Abstract:**

The recognition of bilingualism of deaf people in Brazilian legislation was a great achievement; however, many problems in its education related to the production and interpretation of texts are still detected. In this article, we investigate how schools and teachers understand and deal with textual genres in teaching and learning Portuguese by the deaf. The methodology used, based on ethnography, involved analysis of observations made in a field journal, in addition to the teachers' reports record, in two bilingual schools (Portuguese-Libras), in Fortaleza, Ceará. An important finding is that there are different textual genres in the two schools. Nevertheless, this finding does not ensure that they are explored in terms of their shape, features, aims and real situations of its usage. Furthermore, it was identified a tendency to adapt and shorten the texts worked in the classroom. It was found that deaf people have little access to texts, in informal and spontaneous contexts, indicating that they need to find, in school and in the classroom, contextualized and meaningful experiences of the language.

1 Doutorado em Educação pela UFC. Professora adjunta do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos da UFC. Membro do grupo de pesquisa EDESPI- Educação para as diferenças e os Estudos Surdos numa perspectiva interdisciplinar. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3315-9168>. E-mail: [renatycp@gmail.com](mailto:renatycp@gmail.com)

2 Doutorado em Educação pela UFC; Pós doutorado em Educação (Formação Docente) na UnB. Professora aposentada da FAGED/UFC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8896-6966>. E-mail: [ana.iorio@yahoo.com.br](mailto:ana.iorio@yahoo.com.br)

**Keywords:** Biligual education; Portuguese for deaf people; Textual Genres.

## Introdução

As situações vivenciadas pelos surdos quanto à compreensão e produção escrita da língua portuguesa são explicadas por condições diferenciadas com as quais esse grupo interage com a escrita da língua majoritária, quais sejam: uma relação não pautada pelo som e apoiada em sua primeira língua, a língua de sinais (GESUELI, 1998; MACHADO, 2000; BROCHADO, 2003; PEIXOTO, 2004). A condição de segunda língua define a relação do surdo com o português escrito. O desconhecimento da escola quanto a essa condição explica boa parte das dificuldades por ele enfrentadas e, em muitos casos, o seu fracasso acadêmico.

Há, portanto, muitas e graves problemáticas na educação do surdo, relacionadas à produção e interpretação de textos, se comparadas àquelas comumente vivenciadas pelos ouvintes. Sobre isso, pesquisadores como Fernandes (1990), Sacks (1998), (1999) e Silva (2001) apontavam, já na década de 1990, que o desempenho do surdo estava aquém do alcançado pelo aluno ouvinte quanto a indicadores semânticos, sintáticos e de amplitude lexical.

A Lei 10.434 de 2002 e, posteriormente, o Decreto 5626 de 2005 representam um avanço na educação de surdos, uma vez que reconhecem não apenas a língua de sinais como língua brasileira e primeira língua do surdo, mas também identificam que o português é segunda língua e deve ser ensinado nessa perspectiva em espaços bilíngues. Espera-se, ainda, que o “professor regente tenha conhecimento da singularidade linguística do surdo” (Artigo 14 - Decreto 5626).

O reconhecimento da condição bilíngue do surdo na legislação brasileira foi uma grande conquista. Transcorridos mais de vinte anos desde a aprovação da chamada “Lei da Libras”<sup>3</sup>, nos perguntamos o que efetivamente já começou a mudar na realidade concreta e cotidiana da Educação de surdos. Como as escolas, os gestores e especialmente os professores que alfabetizam e ensinam língua portuguesa para as crianças e jovens surdos têm absorvido as mudanças da legislação e as novas orientações para o ensino da escrita da língua majoritária?

As novas orientações demandam, para a criança e o jovem surdos, organização de espaços didáticos mediados por Libras, mas encontram uma realidade restritiva, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com professores e professoras ouvintes, que têm com

3 Língua Brasileira de Sinais.

a língua de sinais uma relação de *estrangeiridade* e que, além disso, não receberam uma formação universitária específica, voltada para o ensino de surdos.<sup>4</sup> Diante das novas demandas apresentadas pela legislação, mas ainda com condições precárias de formação inicial, perguntamos se as escolas e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem as particularidades que envolvem o ensino e o aprendizado de gêneros textuais na escrita da língua portuguesa pelo surdo. E mais, conhecendo tais particularidades, como organizam suas intervenções junto ao aluno?

Também levantamos questões sobre as dificuldades que as escolas e os professores estão enfrentando para elaborar práticas de ensino capazes de ajudar o surdo a entender a língua portuguesa e a conseguir produzir e interpretar autonomamente textos nessa língua. Será que as limitações quanto ao domínio de Libras desencorajam a professora a trabalhar com textos autênticos e gêneros textuais de maior extensão que demandariam dele intervenções mais dialógicas nas tarefas de leitura e escrita? Como a condição bilíngue da professora<sup>5</sup> (para a qual a Libras é 2ª língua) influencia a condução das aulas de Português, especialmente na apresentação e exploração dos textos?

As questões até aqui levantadas constituem parte dos questionamentos de pesquisa de doutorado (PEIXOTO, 2015), cujo objetivo geral foi investigar práticas e estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contextos de ensino bilíngue no município de Fortaleza, Ceará. Objetivamos, ainda, analisar se o nível de conhecimento de Libras do professor ouvinte influencia a condução das aulas de língua portuguesa, observando sua interferência na escolha, apresentação e exploração de textos. Também nos propusemos a entender como as professoras, ouvintes, “estrangeiras” em alguma medida em relação à língua de sinais, manejam os textos em língua portuguesa para os seus alunos surdos e como ajudam esses alunos a lerem e escreverem em português.

## 1. Os Gêneros textuais na Educação de Surdos

A tradição escolar quanto a alfabetização de crianças entedia, em um passado recente, que esse processo seria bem-sucedido assim que as crianças conseguissem relacionar os sons

4 Somente após o Decreto 5626 de 2005 surge a determinação de formação de “pedagogos bilíngues”. Os cursos de graduação em Pedagogia bilíngue e de português como 2ª língua para surdos indicados no Decreto ainda são escassos no Brasil. Até o ano de 2020, sabe-se da existência de apenas 3 cursos presenciais em instituições públicas de graduação em Pedagogia bilíngue, além do curso de Pedagogia (bilíngue) EAD do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) com polos em 13 estados do Brasil, iniciado em 2018.

5 O uso do feminino reflete a situação majoritária encontrada nos anos iniciais.

aos grafemas, segurar um lápis e fazer os movimentos adequados para traçar as letras no papel, desconsiderando que aprender a ler e escrever envolve mais do que essas habilidades motoras e perceptivas, e é acima de tudo compreender que a escrita está presente em diferentes espaços e pode nos proporcionar a participação em muitas práticas sociais importantes.

O mesmo cenário se repete quando falamos do ensino para surdos. Crianças e jovens surdos, em sua maioria, estavam inseridos em práticas educacionais que não levavam em consideração a função social da escrita; ao contrário, vivenciavam práticas de leitura e escrita baseadas na repetição e em exercícios mecânicos e descontextualizados, levando a um aprendizado artificial e limitado. O texto, quando participava desses momentos era apenas o do livro didático, despido de função social, encarcerado apenas em sua função escolar, não funcional e não prazerosa (GUARINELLO *et al.*, 2009).

A postura didática que valoriza essas práticas, mais centradas na forma e na repetição do que no uso e na reflexão, origina-se de uma concepção de língua vista como código, decorrente de influências estruturalistas, e marcou fortemente o campo do ensino de línguas em geral no Brasil no século XX (ANTUNES, 2003; 2009; ALMEIDA FILHO, 2009; SME SÃO PAULO, 2008). Esses autores identificam forte presença dessa concepção de língua, em detrimento de uma concepção discursiva, interativa, e entendem que a influência dessa concepção na prática pedagógica trouxe inúmeros prejuízos a aprendizes de 1ª e 2ª línguas. Apesar disso, entendemos que propostas de ensino que secundarizam a competência comunicativa em detrimento do aprendizado das formas podem ser ainda mais danosas para os aprendizes de 2ª língua, como os surdos, que contam apenas, ou predominantemente, com os contextos formais de ensino (a sala de aula, a escola).

Nas últimas décadas, entretanto, tem se afirmado, tanto no âmbito das diretrizes curriculares nacionais (MEC, 2000), como por parte de diferentes pesquisadores da área (ANTUNES, 2009; 2003; MARCUSCHI, 2001; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, dentre outros), que o ensino de português (e isso inclui o ensino para crianças, nos anos iniciais) deve privilegiar o texto como unidade de trabalho, entendendo o texto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado qualquer que seja sua extensão” (MEC, 2000, p. 25).

A orientação se justifica pelos propósitos que deve assumir o ensino da linguagem/do português para formar cidadãos capazes de usar a língua com autonomia e com pertinência às diversas situações comunicativas nos mais diferentes espaços e contextos, ou seja, de

compreender e utilizar a língua(gem). Se entendermos, como Antunes (2009), que as línguas somente ocorrem sob a forma de textos, concordaremos que o texto, ou a capacidade de entendê-lo e produzi-lo, é de fato o melhor caminho para ajudar o aluno a agir com autonomia e competência diante das demandas comunicativas de sua sociedade.

As crianças surdas brasileiras, assim como as crianças ouvintes, também precisam aprender a comunicar-se com competência na língua portuguesa. Para os surdos, entretanto, há dificuldades específicas no âmbito da língua escrita: sintaxe das orações, aspectos de concordância verbal e ou nominal, colocações/supressões de verbos ou de elementos de conexão entre termos de orações, dentre outros. Além disso, a relação entre a fala e a escrita, na língua portuguesa, não é uniforme nem biunívoca. Logo, o trabalho com o texto, pelas mesmas razões, é também indicado para formação dessas crianças no que diz respeito ao português.<sup>6</sup>

Mas como, concretamente, isso acontece? Será que o texto é o ponto de partida (ou de chegada) do ensino de português para as crianças das duas escolas pesquisadas? Há pouco mais de uma década, quando em visita informal à escola 2, uma das autoras ouviu de uma professora que seus alunos, já no 4º ano, nunca tinham produzindo um texto. Será que a realidade hoje é outra? Se, por um lado, a criança surda precisa do acesso ao texto (para vivenciar a linguagem de forma contextualizada, com sentido) assim como a ouvinte; por outro lado, sabemos que o ensino bilíngue traz desafios adicionais, já que as crianças partem de outra língua, e ler e escrever envolverá tradução. Como essas particularidades (incluindo aí as dificuldades da professora com a L2, Libras, que irá mediar a apresentação do texto) repercutem na escolha e manuseio desses textos?

Na seção a seguir, discutiremos algumas práticas observadas em duas escolas bilíngues (português – Libras), visando analisar o modo como escolas e professores compreendem (ou não) essas particularidades no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa por surdos.

## 2. Aspectos metodológicos

Na presente investigação, tivemos como propósito analisar práticas de ensino que se delineiam no cotidiano das salas de aula e identificamos a abordagem qualitativa e o enfoque

6 Não existe, seja no estado do Ceará, seja em âmbito nacional, um documento semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ou Base Nacional Curricular Comum (BNCC), orientando o ensino de português para o surdo. Entretanto, encontra-se um documento equivalente, elaborado pela prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, segundo o qual “como atividade discursiva, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 16).

etnográfico como as opções metodológicas mais pertinentes. Tais propostas metodológicas determinam que os dados sejam resultados de situações de contato direto – também prolongado e aprofundado – do pesquisador com os eventos e com os participantes dos eventos estudados. Impõem ainda que a perspectiva desses participantes seja considerada e que haja estreita atenção ao processo de obtenção desses dados, até mais do que ao produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, propõem-se a buscar dados no “ambiente natural” onde o fenômeno se manifesta – em nosso caso a sala de aula –, mantendo-se sensível ao contexto cultural que envolve esse fenômeno, diversificando as fontes de informação e coleta de dados que funcionariam como “alimento” para redefinir e reorganizar as hipóteses e o problema durante a investigação (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Para responder às questões que levantamos nessa investigação, elegemos a *observação participante* como principal forma de acesso à realidade pesquisada. Tal estratégia metodológica, que assume na Etnografia um papel central, chegando a confundir-se com o fazer etnográfico propriamente dito, é mais do que uma simples técnica. Para Evans-Pritchard (2005), a observação participante é a própria condição que o pesquisador assume quando vai a campo. Sua aplicação propicia ao pesquisador tomar para si o cotidiano, a língua, as histórias, as crenças do povo estudado, permitindo-lhe assim enxergar a realidade e a vida sob o ponto de vista desse grupo. Não se trata exatamente de “tornar-se um nativo”<sup>7</sup>, mas, ainda que sendo “nós mesmos”, entramos em profundidade na vida do grupo, a ponto de “viver simultaneamente em dois mundos mentais diferentes [...] e tornando-se ao menos temporariamente uma espécie de indivíduo duplamente marginal, alienado de dois mundos” (p. 246). A Etnografia nos pede essa imersão na vida do grupo pesquisado e a observação participante é a forma de viabilizar isso. Viver – dentro do possível e do conveniente – a vida do povo estudado é uma necessidade, pois a Etnografia – esteja ela inscrita em que paradigma for – busca acima de tudo perceber o ponto de vista do *Outro*. Além disso, buscamos fazer questionamentos às professoras, tão logo após as observações, para tirarmos dúvidas, solicitar esclarecimentos sobre as atividades ou opiniões sobre o planejamento ou a ação pedagógica.

Como a nossa proposta é analisar práticas de ensino de português para surdos como 2ª língua, sabíamos que o campo precisaria constituir-se de salas bilíngues, salas de surdos. Aqui

7 Antropólogos mais contemporâneos como Geertz e James Clifford não parecem ter dúvidas de que “tornar-se nativo” é de fato uma impossibilidade. Além disso, como nos adverte Foote Whyte (2005) não é necessariamente isso que o grupo pesquisado espera de nós. O próprio Evans-Pritchard (2005) diz que há certo fingimento quando se quer ser um da tribo.

no município de Fortaleza temos três escolas denominadas bilíngues, porém em apenas duas delas o público é somente de alunos surdos. Escolhemos essas duas escolas, cada uma com mais de 30 anos de existência, por entender que seriam lá onde conseguiríamos melhor observar práticas de ensino de português pensadas, de fato, para o aluno surdo. Permanecemos, então, por um ano nessas duas escolas para surdos do município de Fortaleza, vivenciando o cotidiano de quatro salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optamos por escolher as turmas do final do Ensino Fundamental I, pois entendemos que nestas séries, cujos alunos já têm sua competência leitora e escritora mais consolidadas, haveria maior probabilidade de ocorrerem situações didáticas em que o texto fosse explorado (tanto para a leitura quanto para a produção); também que as diferenças estruturais entre as línguas fossem problematizadas, aspectos relevantes para os propósitos de nossa pesquisa. A escolha das turmas levou em consideração ainda a melhor proficiência em Libras da professora, assim como o desejo e a disponibilidade dela de participar desta pesquisa.

Por meio da observação participante e do registro em diário de campo, além de fotos e filmagens,<sup>8</sup> acompanhamos quatro professoras ouvintes em aulas de português ou outras disciplinas que envolvessem atividades de leitura e/ou produção de texto. As professoras colaboradoras, Norma, Mel, Agnes e Lena,<sup>9</sup> regentes das turmas de 3º, 4º, 4º e 5º anos, respectivamente, são formadas em Pedagogia (três delas) e em Letras português-inglês. Estão no magistério com surdos há, pelo menos, cinco anos e todas já passaram por cursos de formação em Libras com carga horária superior a 200 horas. Cada turma tinha em média oito alunos, com idades variando entre nove e catorze anos.

Estivemos nas escolas durante doze meses, participando de inúmeros momentos do cotidiano dessas instituições. Nas salas, onde as aulas de português e os momentos de leitura e escrita aconteciam, estivemos durante 66 períodos inteiros, mais de 250 horas. Vimos conteúdos serem apresentados, atividades serem propostas e professoras dedicadas empenharem-se em mostrar aos seus alunos surdos o que achavam importante (ou ainda o que a escola exigia, ou mesmo o que conseguiam apresentar naquela “outra” língua).

<sup>8</sup> As fotos e filmagens – autorizadas previamente por meio de termo de consentimento livre e esclarecido – foram inseridas como um apoio ao registro feito através do diário de campo, especialmente em situações nas quais o número de detalhes relevantes era grande. Algumas sequências didáticas eram filmadas para que a atenção visual não fosse perdida, visto que as aulas eram em Libras e, ao baixar a cabeça para anotar no diário, perdíamos informações, porque deixávamos de ver a aula. A câmera estava sempre na mão da pesquisadora e quando íamos filmar solicitávamos autorização da professora.

<sup>9</sup> Nomes fictícios.

Para todos os momentos em que estivemos nas escolas, houve um registro. Nosso olhar, embora guiado pela temática do ensino do português, precisava estar atento a tudo, e o registro que fizemos reflete isso. Trabalhamos com notas (ou diário) de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), devem contemplar tanto a parte mais *descritiva* da observação (local, pessoas, ações e conversas), quanto uma parte mais *reflexiva* (o ponto de vista do observador, suas ideias, impressões, preocupações, palpites etc.) Para os autores, “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150).

Nossa tentativa de detalhar o cotidiano dessas quatro turmas e de suas quatro professoras aparece nas 341 páginas do diário de campo desta pesquisa. Como procedimento de análise, iniciamos a (re)leitura de todo o diário de campo, mês por mês, dia por dia, decada escola. Elegemos uma cor de realce do texto (recurso disponível no Word) para cada categoria e procedemos à marcação de todos os trechos do diário que se relacionam à referida categoria. Cada marcação que fazíamos no diário (de uma conversa, de um comentário, de uma intervenção da professora etc.) se tornava uma subcategoria, ou um aspecto que compõe a temática daquela categoria. Se aquele aspecto destacado do texto já estivesse contemplado em uma subcategoria, nós apenas indicaríamos aquele episódio, a escola e o dia em que aconteceu, sem dar origem a nenhuma nova subcategoria.

No recorte da pesquisa feito neste artigo, vamos discutir os dados referentes à 3ª categoria de análise, intitulada na tese de “(poucos) os textos, (algumas) as frases e (muitas) as palavras”.

### 3. Os achados da prática pedagógica

A primeira constatação importante que fazemos é de que, da mesma forma que o movimento do ensino de português para ouvintes, há mais textos na sala de aula e há mais disposição de trazer o texto como elemento de trabalho, como se pôde observar nas aulas das quatro turmas de alunos surdos, em que os textos foram apresentados, lidos e produzidos (como veremos mais adiante em aspectos abordados neste texto).

Na escola 1, uma das metas do plano curricular da instituição para o ensino de português do 5º ano é desenvolver competências tais como “reconhecer os diferentes gêneros e produzir textos com autonomia e atentos às condições de produção e às diferentes funções comunicativas da escrita”. Na escola 2, conforme relato da professora Norma (ao ser indagada especificamente



sobre os textos trabalhados na escola), todos os anos eles reveem as apostilas por elas elaboradas e fazem alguns ajustes. No caso da apostila de língua portuguesa, uma da(s) “grande(s) mudança(s) do ano passado para cá foi a inclusão de textos, que não haviaantes”.

Nas duas escolas, constatamos, a partir de nossas observações, a presença de diferentes gêneros textuais. A maioria era apresentada ao aluno como parte de atividades elaboradas pela professora ou proposta pelos livros didáticos adotados. Havia também gêneros que entravam na sala sem propósito didático específico, como as embalagens de produtos de higiene na escola 2, ou os *flyers*<sup>10</sup> que a escola enviava para as famílias dos alunos referentes à reunião de pais ou outros eventos.

Verificamos, entretanto, que a entrada do gênero textual em sala de aula não assegura que ele seja explorado quanto a sua forma, suas características, seus objetivos ou quanto às situações reais de seu uso. Nas turmas observadas, identificamos que apenas algumas vezes o evento comunicativo que acompanha o gênero foi de fato explorado. É curioso o fato de que isso tenha acontecido principalmente com os gêneros textuais que entraram por acaso na sala de aula, sem intenção didática.

Em sociedades letradas como a nossa, a escrita passa a mediar uma série de práticas sociais importantes nos mais diferentes espaços, na comunidade, no trabalho, no lazer, na família etc. (MARCUSCHI, 2010). Acessamos a escrita para nos locomover, lendo o nome do ônibus que iremos tomar ou verificando o nome da rua a que queremos chegar; para nos alimentar, lendo os rótulos dos supermercados, o cardápio do restaurante ou a receita do prato que queremos preparar; e usamos a escrita também para nos divertir, lendo literatura, gibis, assistindo a filmes com legenda, só para citar alguns poucos exemplos. Recebemos informação por meio da escrita, lendo jornal ou sites de informação na internet. Usamos a escrita para trabalhar, para reivindicar nossos direitos através de petições e peças de processo, para nos comunicarmos e até para namorarmos utilizando sites e aplicativos de relacionamentos, além das boas e velhas cartas de amor. Através da escrita, reclamamos, pedimos, mandamos, expressamos afeto, argumentamos, defendemos ideias, enfim (inter)agimos na e com a sociedade.

Todas essas práticas são mediadas pela escrita e acontecem por meio de textos. Quando levamos os diferentes gêneros textuais para dentro da sala de aula, o fazemos para que o aluno

<sup>10</sup> *Flyers* são pequenos impressos que, geralmente, cabem na palma da mão e que, podem “voar”, ou seja, passar de mão em mão e alcançar muitas pessoas leitoras.

aprenda como usar a escrita fora dela. As inúmeras demandas comunicativas que temos fora da escola deveriam orientar o trabalho dentro desta, mas, infelizmente, nem sempre é isso o que acontece. Para Antunes, 2009; 2003; Marcuschi, 2001; Kaufman; Rodriguez, 1995, muitas vezes, a escola acaba invertendo a “ordem dos fatores” e secundariza o trabalho de leitura e produção com foco no uso e na função dos textos, trazendo para primeiro plano a caracterização dos aspectos gramaticais da língua. Separação de sílabas, encontros vocálicos e consonantais, por exemplo, são, às vezes, estudados sem que o aluno jamais tenha se deparado com a necessidade real de dividir uma palavra. Isso acontece no texto escrito à mão, por exemplo, quando a linha na qual a palavra estava sendo escrita acaba e, ao ter que ir para a linha de baixo, a palavra precisará ser segmentada.

Nas escolas pesquisadas, o fenômeno se repete. Há evidências de que a gramática normativa (ou a análise do código) ainda é a soberana no terreno do ensino do português.<sup>11</sup> A avaliação que presenciamos na turma de Lena confirma isso: das quatro questões da prova de Português, duas eram de gramática (tipos de frase e adjetivo) e duas eram relativas ao texto (sendo que uma sobre o gênero do texto e apenas uma de compreensão leitora); além disso, as questões de gramática não se relacionavam ao texto. Outra evidência, na mesma escola e turma, é o plano curricular para o ensino de português: propõe uma meta de desenvolver competências tais como “reconhecer os diferentes gêneros e produzir textos com autonomia e atentos às condições de produção e às diferentes funções comunicativas da escrita”. Entretanto, quando olhamos o conteúdo e o seu detalhamento, não há tópicos de gramática referentes à questão textual.

A pouca exploração dos aspectos comunicativos dos gêneros textuais levados para a sala de aula parece ser consequência também da relação que as professoras têm com o tema. Elas expuseram, em relatos ao longo da pesquisa, que o assunto ainda é novidade e a incorporação do gênero textual ao trabalho da sala de aula aparece mais como uma demanda que vem “de cima” (das diretrizes da escola, dos gestores, das secretarias de educação etc.). Tarefa difícil para quem teve pouca vivência escolar em que a escrita fosse tratada de forma dialógica. Assim como aconteceu com muitas outras professoras (de surdos ou de ouvintes), as professoras colaboradoras da pesquisa são de uma geração que pouco ou nada vivenciaram

11 Evanildo Bechara, em sua obra *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* (Ática, Série Princípios, 12ª. Edição, 2006), afirma que há sempre um poder instalado pela língua que determina o poder do usuário da língua. A gramática normativa cumpre bem esse papel. Cabe, portanto, às escolas e aos professores, romper com esse círculo, na medida em que se pode colocar em evidência a “necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso da intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (p. 12).

de experiências escolares de alfabetização e séries iniciais apoiadas no texto e nos aspectos discursivos e interativos da língua. Observamos também, que a formação profissional no Ensino Superior feita há mais de 20 anos ou em cursos sequenciais aligeirados não parece ter sido suficiente para fornecer os subsídios teóricos e práticos que as instrumentalizassem para valorizar e bem utilizar o texto.

Vejamos um exemplo. Na apostila do 3º ano da escola 1, em que está Norma, apresenta-se como “Texto 3” (cada unidade tem um texto) uma página em branco intitulada “lista”, que depois foi preenchida por um conjunto de nomes de pessoas em ordem alfabética, absolutamente desvinculado de qualquer situação comunicativa. Por outro lado, Lena, da escola 2, trabalhava com seus alunos do 5º ano a construção do jogo TANGRAM, listando no quadro as formas geométricas com as quantidades necessárias para montar o jogo, entretanto nos diz na ocasião que, “*embora não seja um texto, deu para explorar a leitura*”. Os equívocos são evidentes: Norma acha que tem um texto – isso é verdade, mas, apesar de termos um texto, trata-se de um conjunto de palavras, cujo significado só será definido na relação com o leitor. Lena desconhece que sua lista da quantidade de formas geométricas necessárias para elaborar o jogo é de fato um texto, ou seja, um todo acabado com um propósito comunicativo claro, ajudar o jogador a fazer o TANGRAM. A ambas, falta um conhecimento mais específico sobre textos e sentidos (um dado importante para a escola abordar no processo de formação continuada de professores), entendendo o texto como um ato comunicativo, no qual se apresentam elementos linguísticos, visuais e sonoros, bem como fatores cognitivos e sociais.

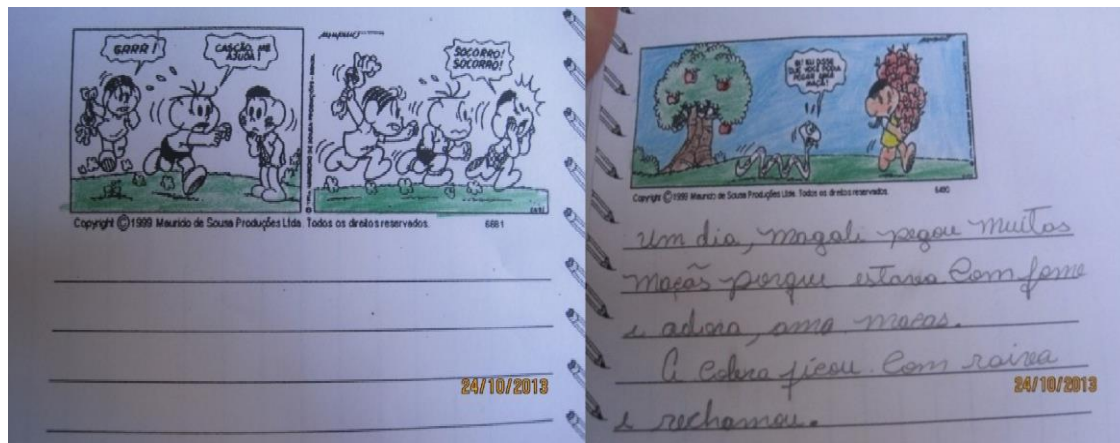
As fragilidades do trabalho com os gêneros textuais nas salas pesquisadas ficam mais evidentes quando se cruzam com as limitações linguísticas das professoras em relação à Libras. Não parece que tenha sido coincidência que tenhamos identificado, durante as observações e relatos feitos ao longo da pesquisa, nas situações nas quais a professora não explora aspectos que auxiliam a identificação e/ou a funcionalidade do texto, o gênero poema (caso do texto “A avó”<sup>12</sup> na turma de Mel) e o gênero história em quadrinhos. Quanto a este

12 BILAC, Olavo. **A avó.** A avó, que tem oitenta anos./ Está tão fraca e velhinha!.../ Teve tantos desenganos!/ Ficou branquinha, branquinha./ Com os desgostos humanos./ Hoje, na sua cadeira,/ Repousa, pálida e fria,/ Depois de tanta cansaça:/ E cochila todo o dia,/ E cochila a noite inteira./ Às vezes, porém, o bando/ Dos netos invade a sala .../ Entram rindo e papagueando:/ Este briga, aquele fala,/ Aquele dança, pulando .../ A velha acorda sorrindo./ E a alegria a transfigura:/ Seu rosto fica mais lindo,/ Vendo tanta travessura,/ E tanto barulho ouvindo./ Chama os netos adorados,/ Beija-os, e, tremulamente,/ Passa os dedos engelhados,/ Lentamente, lentamente,/ Por seus cabelos doirados./ Fica mais moça, e palpita,/ E recupera a memória, Quando um dos netinhos grita:/ “Ó vovó! conte uma história!/ Conte uma história bonita!”/ Então, com frases pausadas,/ Conta histórias de quimeras,/ Em que há palácios de fadas,/ E feiticeiras, e feras,/ E princesas encantadas .../ E os netinhos

último, chamam atenção dois episódios, um ocorrido na turma de Lena do 5º ano e outro com Agnes do 4º ano. Em ambos os casos, o elemento do humor e da ironia que caracterizam o gênero “história em quadrinhos”, e que envolvem uma maior capacidade de trânsito entre as línguas e as culturas, foram desconsiderados ou omitidos na apresentação do texto. Vejamos o ocorrido na turma de Agnes:

Pela manhã os alunos criaram coletivamente um texto a partir de uma tirinhada turma da Mônica e à tarde outra tirinha é entregue para a produção individual. Em ambos os casos, a tirinha serviu apenas como imagem motivadora da escrita, não foram trabalhadas as características do gênero e não foram explicitados os elementos de humor/ironia presentes na fala dos quadrinhos (que é uma característica importante deste gênero). Neste caso acaba comprometendo a compreensão do texto. Na 1ª tirinha (vide figura 1) a cobra – fazendo uma alusão à cobra do paraíso bíblico – diz para a Magali que havia informado que ela poderia ter tirado apenas uma maçã, e Magali sai com a mão cheia. Na 2ª tirinha, a Mônica corre atrás do Cebolinha para bater nele e ele diz “*Socorro, Cascão me ajuda!*”. Cascão então passa a gritar *socorro* e correr junto com ele – certamente Cebolinha esperava que Cascão impedisse Mônica de bater nele, mas gritar por socorro também é ajudar. Depois, ao final da aula, Agnes questiona o grupo porque Cascão fugiu da Mônica também. Tenta mostrar para os alunos que se Cascão não tinha xingado a Mônica, então por que estaria com medo? Não sei se o grupopropôs, mas ela acaba dizendo “*talvez ele tenha xingado a Mônica também, mas não aparece nos desenhos do H.Q.*” Não compreendi bem por que Agnes não explorou o desfecho da história. O Cascão sair correndo junto com o Cebolinha é justamente o humor/ironia da história. Quando o Cebolinha pede ajuda, espera que o Cascão impeça a Mônica de bater nele, mas, com medo da Mônica, sua ajuda acaba sendo gritar por socorro junto do Cebolinha. Será que a professora não entendeu? Se entendeu, por que não explorou essa questão? (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/13).

**FIGURA 1** – Tirinhas trabalhadas na turma de Agnes: a ironia do texto não foi explorada



**Fonte:** material didático da turma da Agnes (Apostila elaborada pelas professoras)

As professoras apontaram o poema como um “gênero textual ruim” para o trabalho com surdos e, apesar de não indicarem um gênero textual “preferido”, elencaram características que buscam encontrar nos textos para levar para a sala de aula: semelhança com gêneros ou portadores de textos já explorados anteriormente; presença de temas pertinentes ao universo das crianças/jovens; brevidade do texto; presença de palavras conhecidas; presença de imagens; e uma linguagem, “simples/simplificada”. Talvez, pelo receio de expor os alunos a situações que eles teriam dificuldades, expressaram a preferência por textos com palavras ou imagens mais “simplificadas”, óbvias. Mas é no processo de construção e de reconstrução de sentidos de um texto que o sujeito se torna um leitor fluente.

Também problematizamos, nos momentos de conversa com as professoras, por que um texto curto seria mais “fácil” do que um texto de maior extensão? De fato, não é possível estabelecer uma relação tão direta entre a extensão do texto e o seu grau de dificuldade, assim como não é possível decidir antecipadamente se um texto tem ou não uma “linguagem fácil”. Para Charmeux (2000), o texto se torna mais ou menos acessível a partir de uma série de fatores, tais como a familiaridade do leitor com o assunto, com o gênero, o seu interesse no tema e a qualidade das mediações didáticas de apresentação desse texto.

Mas por que as professoras acreditam que os textos curtos são fáceis e os longos difíceis? Provavelmente, influências associacionistas de aprendizagem e concepções de língua(gem) mais tradicionais, estruturalistas e cumulativas que pensam a língua como código e o aprendizado da escrita como uma progressão que vai do menor (a letra, a sílaba, a palavra) para o maior (a frase, o texto pequeno, o texto grande).

À crença de que pouco texto (ou texto curto) é mais fácil, soma-se outro pensamento que identificamos ser bastante presente nas professoras investigadas: o de que o surdo, por não fonetizar a escrita, não teria concluído o seu processo de alfabetização, ainda que já fosse um aluno de 4º ou 5º ano, ou ainda que ele conseguisse responder a diversas demandas de leitura e escrita acadêmicas e sociais. Tudo isso acrescido das dificuldades da professora ouvinte com Libras leva não apenas a escolher “textos curtos e simples”, mas a reduzir ou “adaptar” os textos disponíveis para serem usados. Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com inúmeros episódios de modificação dos textos originais. Em alguns deles, o texto original não foi sequer apresentado ao aluno, apenas modificado; mas, na maior parte das vezes, o aluno tinha acesso aos dois (o original e o adaptado) por causa do livro didático que trazia o texto original. Vejamos um exemplo:

Mel apresenta um texto adaptado do livro didático, era “*O Leão e o Ratinho*”: sobre as adaptações que fez no texto, começa explicando aos alunos que o texto do quadro é um resumo do texto do livro (ela diz “*a história é igual, mas as palavras são diferentes, porque aqui – no livro – tem palavras demais*”). Diz ainda que “*em casa precisam ler o texto todo... experimentar ler*”. Questionada sobre diferenças entre os textos, Mel me explica que “*mudou algumas palavras para ficar mais fácil*”; percebo também que ela omitiu algumas. Por exemplo: Tirou “*espichado*” da frase “*Leão dormia espichado*”; trocou “*daquele poderoso animal*” e “*Felino*” por “*LEÃO*”; trocou “*pequeno roedor*” por “*RATO*”. Retirou: “*Peço-lhe que me deixe ir*” e deixou apenas “*DEIXE-ME IR*”; também em “*Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira*” e deixou “*UM DIA PODEREI AJUDÁ-LO*”. Trocou ainda “*animalzinho*” por “*RATINHO*”; trocou “*o leão ficou preso na rede de uns caçadores, nisso apareceu um ratinho...*”, por “*O LEÃO FICOU PRESO NUMA REDE NA ÁRVORE* – diz que colocou a palavra *árvore* porque aparece no desenho junto à história – *O RATO APARECEU*”. Por fim, onde tinha: “*... roeu as cordas e o soltou*”, ela colocou “*ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO*” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/9/13).

Observamos, no exemplo acima, que as adaptações feitas pela professora suprimem informações importantes do texto – como o diálogo entre o leão e o ratinho – e retira dele sinônimos e elementos de ligação. A estratégia que, para a professora, parece assegurar o entendimento do texto, é, a nosso ver, demasiado perigosa, pois tira do aluno a oportunidade de compreender a funcionalidade desses elementos da língua. Sinônimos e elementos de ligação não podem ser aprendidos pelo puro exercício metalinguístico se não passarem pela experiência de uso na situação comunicativa que envolve o texto. É lendo e escrevendo que a língua e suas regularidades vão sendo compreendidas.

Para finalizar esse tópico gostaríamos de comentar uma particularidade do tratamento dado ao texto, em alguns episódios presenciados na escola 2. O texto, além de ser utilizado

como “pretexto” para análise linguística, também foi utilizado como pretexto para abordar ensinamentos morais e comportamentais. A preocupação com essas questões parecia mobilizar a escola 2 de tal forma que determinadas temáticas do texto (absolutamente secundárias para a compreensão do texto em si) eram destacadas e explanadas por um longo tempo. Em algumas situações o texto chegou a ser modificado para contemplar os “ensinamentos” que a professora queria passar. Vejamos duas situações:

Sônia e Norma contam uma história da Eva Furnari através de gravuras ampliadas. Na 2ª gravura: Norma faz uma descrição do que está lá, e acrescenta “o gato pega a varinha sem pedir... está certo? Não! Precisa pedir.” Depois escreve frases para as gravuras e na 4ª gravura transforma a imagem da garrafa de refrigerante em suco. Na 4ª gravura, embora haja uma imagem bastante semelhante a uma garrafa de refrigerante, a professora não aceita quando as crianças propõem como frase “tomou o refrigerante”. Diz-me que colocou “suco” no texto, porque é mais saudável (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/13).

A escola 2 faz uma “adaptação” no texto “A mochila de Mariela” (ver figura 2) e dentre as mudanças está a seguinte: troca “Tem boneca de flanela, um diário e um bilhete de Isabela” por “Tem régua, cola, livro, uma agenda, uma borracha”. Uma troca nada linguística. Critérios comportamentais devem ter guiado a mudança (durante a exploração do texto, pude confirmar isso: Norma salienta a importância do “estudo”). Como desdobramento dessa adaptação apresenta objetos da mochila para os alunos, inclusive objetos “perigosos” que não estão na mochila nem no texto. Mostra os objetos “perigosos” (adjetivação dada por ela) como a “faca” e o “fósforo” que não aparecem no texto, e pergunta ao grupo “se **PODE** ter na mochila”. As crianças dizem que não, pois “*é perigoso, a polícia prende*” (já observei em aulas anteriores o texto sendo modificado para que algum ensinamento moral/comportamental pudesse ser explorado. Assim, será que não se estabelece uma confusão sobre o conteúdo do texto, com a forma de exploração proposta pela professora? Diante de alguns objetos, as crianças confirmavam que sim “podia estar na mochila”, mas não aparecia no texto – acho que houve uma confusão entre “PODER” estar na mochila e estar na mochila, como mostra o texto) (DIÁRIO DE CAMPO, 11/9/13).

FIGURA 2 - Comparação entre o texto original e o texto adaptado

TEXTO ORIGINAL	TEXTO “ADAPTADO”
<p><u>A MOCHILA DE MARIELA</u> É uma mochila amarela. <b>Que é que ela guarda nela? Guarda álbum de figurinha,</b> <b>Guarda um colar de conchinhas,</b> Um chaveiro, uma fivela, Dois cadernos, três canetas, Tinta verde, tinta preta E um estojo de aquarela. <b>Ainda</b> tem mais, MarielaNessa mochila amarela? <b>Tem boneca de flanela,</b> <b>Um diário e um bilhete de Isabela.</b> Um chocolate <b>em tablete</b>, dois chicletesE um pão com mortadela.  Um dia me dá carona MarielaNessa mochila amarela?</p>	<p><u>A MOCHILA DE MARIELA</u> É uma mochila amarela <b>O que tem nela?Tem</b> figurinhas, <b>Tem bolinhas,</b> Um chaveiro, uma fivela, Dois cadernos, três canetas, Tinta verde, tinta preta E um estojo. Tem mais, Mariela, Nessa mochila amarela?<b>Tem régua, cola, livro Uma agenda</b> <b>Uma borracha.</b>  Um chocolate, dois chicletesE um pão com mortadela. Um dia me dá carona MarielaNessa mochila amarela?</p>

Fonte: Apostila do 3º ano (escola 2).

É difícil não pensar que a redução feita no texto, nele escrito ou sinalizado, não seja (também) uma consequência das dificuldades das professoras com a L2 Libras.<sup>13</sup> Mais do que apontar essa fragilidade, gostaríamos de refletir sobre as condições oferecidas a essas e outras professoras para trabalhar em contextos bilíngues. Sabemos que as quatro professoras participantes da pesquisa têm formação em cursos de Libras oferecidos na cidade (com carga horária total superior a 400 horas). Porém, as exigências para uma atuação didática efetivamente bilíngue, especialmente no que diz respeito ao ensino do Português – L2 de seus alunos – vão além. A leitura ou as explicações do texto envolvem tradução – e dominar uma língua não significa saber traduzi-la – assim como envolve a capacidade de lidar com os recursos narrativos em língua de sinais, explorando o uso do espaço e os classificadores. Não é tarefa simples, pensar um ensino de Português 2ª língua para surdos passa também por oferecer um suporte adicional à preparação da apresentação dos textos.

13 Para as professoras, a língua portuguesa é L1; para os alunos, a situação se inverte.



### Considerações finais

O texto, tal como é defendido pelas diferentes diretrizes curriculares para o ensino de línguas e por muitos pesquisadores (ANTUNES, 2009; 2003; MARCUSCHI, 2001; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, dentre outros), já se faz presente em salas de aula das escolas bilíngues para surdos do município de Fortaleza, Ceará. Entretanto, ainda não parece ter voz o suficiente para orientar efetivamente os trabalhos com leitura e escrita e não é visto como instrumento de acesso do surdo à participação em diferentes práticas sociais que envolvem a escrita.

Talvez, movidas por uma crença (histórica) de que o surdo está sempre em processo inicial de alfabetização, acrescida das dificuldades com o domínio de Libras, as professoras preferem textos “curtos”, ou reduzidos/adaptados, por serem “mais fáceis”. O texto ainda é, predominantemente, pretexto para estudar gramática e para aprender valores e modos de comportamento. Do texto, o que mais as professoras querem são as palavras e as frases. A forma se sobrepõe ao uso e à função, e o pequeno se sobrepõe ao grande. Isso porque, em um avião cumulativo da língua, só podemos chegar ao texto, se passarmos por frases, e só poderemos chegar às frases, se soubermos escrever as palavras; pela mesma razão os textos mais apropriados para trabalhar são os “curtos, fáceis e com linguagem simples”.

A frase é vista como junção de palavras, e o texto como combinação de frases. Mas, nesse “somatório” de elementos, não se percebe que a unidade e a coesão precisam ser asseguradas, levando as professoras a não darem a devida atenção aos elementos que fazem a conexão entre essas partes. Entendemos que seja necessária uma orientação às docentes para a elaboração/reelaboração de textos (e de sentidos) a partir da interação com os sujeitos envolvidos, não sendo algo pronto de antemão, como um produto único. Trata-se de algo construído com base em atividades interativas plenas de sentidos (KOCH, 2008) e de significados.

Acreditamos que a redução feita nos textos, sejam eles em que gênero for, seja (também) uma consequência das dificuldades das professoras com a L2 Libras. Por isso, mais do que apontar essa fragilidade, gostaríamos de refletir sobre as condições oferecidas a essas e outras professoras para trabalhar em contextos bilíngues. Ainda que tenham formação em cursos de Libras, com carga horária de mais de 400 horas, esses cursos não são suficientes. Isso porque as exigências para uma atuação didática efetivamente bilíngue, especialmente no

que diz respeito ao ensino do Português - L2 de seus alunos, vão muito além. As explicações acerca de cada texto envolvem uma espécie de tradução, que pressupõe a capacidade de lidar com os recursos narrativos também em língua de sinais. Isso, de fato, não é tarefa simples, assim se torna mais fácil apresentar um resumo do texto, ou o seu “enxugamento”, negligenciando a sequência narrativa da história.

Nesse processo formativo, é importante que as professoras não estejam sozinhas, mas possam contar com o apoio pedagógico institucional, sempre presente, sensível, disponível, porque há mudanças que não dependem apenas da decisão individual da professora.

Os surdos, apesar de morarem no Brasil e serem filhos de pais ouvintes, não têm acesso ao Português nos contextos de uso espontâneo e “natural” da língua, daí a dificuldade de lidar com diferentes gêneros textuais. As crianças ouvintes, ao contrário, embora igualmente submetidas a práticas de ensino de escritas descontextualizadas e menos atentas à construção da competência comunicativa, têm mais possibilidades de “compensar” as lacunas decorrentes desse ensino porque também vivenciam o Português e o uso de textos. Além disso, participam mais ativamente (e principalmente de forma mediada) em práticas de escritano cotidiano em casa, na comunidade, nos espaços de lazer, como leitura de histórias pelos pais; leitura de diferentes portadores de texto escritos como rótulos de embalagem de alimentos; instruções dos jogos e brinquedos; nomes dos ônibus em que vão entrar; placas de lojas e propagandas nas ruas; cardápios de restaurante etc.

Para os surdos, assim como para outros aprendizes de 2ª língua, as experiências com o Português ficarão mais restritas aos espaços formais de ensino, de maneira que, mais do que as crianças aprendizes de 1ª língua, eles precisam encontrar na escola e na sala de aula uma vivência contextualizada e significativa da língua.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BECHARA, E. **Ensino da Gramática**: Opressão? Liberdade?. São Paulo: Ática. Série Princípios, 12ª edição, 2006.

BROCHADO, S. M. D. **Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Tese de doutorado. Faculdade de ciências e letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: Vencendo o Fracasso**. São Paulo: Cortez, 2000.

CLIFFORD, J. A. **Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

EVANS-PRITCHARD, E. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FERNANDES, S. *É possível ser surdo em Português?* Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. II. Porto Alegre: Mediação, 1999.p.59-81.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de Sinais**. Tese de doutorado. Universidade estadual de Campinas, 1998.

GÓES, M. C. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GUARINELLO, A.C. ET. AL. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. In: **Rev. bras. educ. espec.** vol.15, nº.1. Marília Jan./Abr. 2009.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013. MACHADO, E. de L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 p. 19 a 38.

PEIXOTO, R. C. **A interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na Psicogênese da escrita na criança surda**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2004.

MEC - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 2000, 144p.

PEIXOTO, R.C. **Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues:** análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 282f Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008, 128p.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.