



LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INICIAL PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA ESCOLA BILÍNGUE

Daniela Chacón Macchiavello*

Leidiani da Silva Reis**

Ronice Müller de Quadros***

RESUMO: Esta pesquisa, em andamento, apresenta reflexões sobre a Educação Bilíngue de Surdos, especificamente, sobre o ensino da língua escrita como segunda língua na educação inicial. Considerando as pesquisas realizadas neste âmbito e as dificuldades evidenciadas nas tarefas de leitura e escrita por parte da maioria das pessoas surdas, resulta relevante refletir em torno das estratégias educativas. Também, dada a importância dos primeiros anos de imersão linguística para sua competência, o presente trabalho pretende mostrar a realidade do trabalho docente na educação inicial, por ser um período crítico do desenvolvimento. Para isso, foi escolhida uma escola bilíngue do Brasil, como referência em Latinoamérica, por ser o primeiro país em ter planos curriculares próprios de educação bilíngue centrada nas características e necessidades da comunidade surda. Para analisar as estratégias docentes utilizadas nos primeiros anos da escola bilíngue em Brasil, a metodologia que orienta essa investigação é qualitativa e descritiva, e é orientada por uma guia de observação, elaborada com base na Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos do Brasil do ano 2021. As estratégias observadas na sala de aula serão registradas mediante diário de anotações e fotografias e posteriormente organizadas sob uma ferramenta orientadora da promoção da linguagem escrita das crianças surdas no nível inicial. Espera-se, com essa pesquisa, corroborar as estratégias bilíngues para o ensino de língua escrita desde os primeiros anos; e assim sendo, divulgar este referente para orientar as ações da educação bilíngue de surdos dentro e fora do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue de surdos; Educação inicial; Estratégias docentes.

RESUMEN: Esta investigación, en curso, presenta reflexiones sobre la Educación Bilingüe para Sordos, específicamente sobre la enseñanza de lengua escrita como segunda lengua en la educación inicial. Considerando las investigaciones realizadas en esta área y las dificultades señaladas en lectura y escritura por parte de la mayoría de las personas sordas, resulta relevante reflexionar sobre las estrategias educativas. También, dada la importancia de los primeros años de inmersión lingüística, este trabajo pretende mostrar la realidad del trabajo docente en la educación inicial, al ser un periodo crítico del desarrollo. Para ello, fue elegida una escuela bilingüe de Brasil, país referente en Latinoamérica por contar con planes curriculares de educación bilingüe enfocados en las características y necesidades de la comunidad sorda. Para analizar las estrategias de enseñanza utilizadas en los primeros años de la escuela bilingüe en Brasil, la metodología que orienta esta investigación es cualitativa y descriptiva, y está orientada por una pauta de observación basada en la Propuesta Curricular para la Enseñanza del Portugués Escrito como Segunda Lengua para estudiantes sordos de Brasil del año 2021. Las estrategias observadas serán registradas mediante diario de anotaciones y fotografías y posteriormente serán organizadas en una herramienta que oriente la enseñanza de la lengua escrita en el nivel inicial. Se espera con esta investigación, corroborar las estrategias de la escuela bilingüe para la enseñanza de la lengua escrita desde los primeros años en Brasil; y con este referente orientar acciones en materia de educación bilingüe para sordos dentro y fuera del país.

PALABRAS CLAVE: Educación bilingüe para sordos; Educación inicial; Estrategias docentes.

INTRODUÇÃO

Dossiê: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos



A história da educação de surdos tem sido caracterizada pela busca de metodologias de ensino sob diversos paradigmas. Atualmente destaca o valor de uma escola intercultural bilíngue, proposta baseada na aquisição da língua de sinais como primeira língua, a aprendizagem visual, a presença de profissionais e pares surdos e a redefinição da construção social da surdez. Por sua vez, a língua oficial do país onde vivem os surdos será ensinada na sua forma escrita, como segunda língua (Herrera; Reyes, 2023).

Apesar dos esforços da escola bilíngue, o domínio da língua escrita como segunda língua continua sendo uma dificuldade para a comunidade de pessoas surdas e, portanto, uma barreira comunicativa à sua integração autônoma na sociedade. Os estudos mais recentes sobre esta realidade demonstram a implicação que o nível de proficiência em língua de sinais tem na aprendizagem da língua escrita como segunda língua (Otárola, 2020); bem como mostram diversas análises de desempenho em tarefas de leitura e escrita (Herrera, 2014, 2016); e apresentam novas propostas metodológicas para o ensino de uma segunda língua para surdos (Álvarez et al., 2023; Soares et al, 2021; Herrera; De la Paz, 2019; Cruz-Aldrete, 2016; Pereira, 2014; Kyle ;Harris, 2010; Quadros, 2006, 2000).

Contudo, são incipientes as pesquisas no que diz respeito aos primeiros anos do processo de imersão das crianças surdas no ambiente bilíngue e respeito aos precursores da aquisição e desenvolvimento de ambas as línguas (Cruz-Aldrete, 2016). Estudos em bebês e crianças ressaltam que nesta primeira fase o cérebro apresenta grande plasticidade e os sentidos são altamente sensíveis, podendo aprender e reconhecer diversas línguas desde o nascimento (Hernández-Calafat, 2023). Portellano e García (2014) explicam que, especialmente nesta fase de alta plasticidade neuronal, cada experiência configura aprendizagem, modifica o sistema nervoso e consolida os processos cognitivos. Isso, por sua vez, dependerá das ações do ambiente, sendo os espaços mais estimulantes os que promovem melhor neuroplasticidade e, portanto, melhora nas funções e processos cognitivos.

Nesse sentido, esta pesquisa busca ser uma contribuição para a educação de crianças surdas nos primeiros anos. O seu objetivo é compilar e descrever as estratégias utilizadas pelos professores de crianças da educação infantil na pré-escola para promover a aprendizagem do português escrito como segunda língua no contexto de uma escola bilíngue, uma vez que este é o ambiente adequado para o desenvolvimento das duas línguas. Posteriormente, as estratégias compiladas serão graduadas num instrumento com níveis de desempenho que permitam acompanhar, orientar e propor inovações nesta área.

Nessa perspectiva, mais detalhadamente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias que utilizam os docentes para promover o aprendizado do português como segunda língua com crianças surdas de educação inicial na escola bilíngue. Como objetivos específicos tem-se: (i) Definir as estratégias propostas pelo currículo nacional do Brasil para a promoção do aprendizado de português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial. (ii) Registrar as estratégias que utilizam os docentes da escola bilíngue para a promoção do aprendizado de português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial. (iii) Descrever a progressão das estratégias utilizadas na escola bilíngue para a promoção do aprendizado de português como segunda língua para estudantes surdos na educação inicial.



Para que o objetivo da pesquisa seja alcançado, a metodologia que orienta essa investigação é qualitativa e descritiva, orientada por uma guia de observação, baseada na *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos* do Brasil do ano de 2021. As estratégias observadas na pré-escola, em sala de aula, serão registradas mediante diário de anotações e posteriormente organizadas sob uma ferramenta que oriente a abordagem pedagógica da promoção da linguagem escrita para surdos no nível inicial.

Espera-se, com esta pesquisa, corroborar como a escola bilíngue no Brasil está incorporando as estratégias bilíngues propostas para o ensino de língua escrita desde os primeiros anos. Assim sendo, descrever as estratégias utilizadas nesse contexto, permitirá ter um referente para auxiliar na educação bilíngue de surdos dentro do país e para orientar as ações de outros contextos.

O presente trabalho está dividido em quatro seções, além da Introdução e das Referências. Na primeira seção, discorre-se sobre a revisão teórica que sustenta a pesquisa. Em seguida, na segunda seção, é apresentada a metodologia do trabalho. Na terceira seção, apresenta-se os resultados e as discussões alcançados até o momento. Por fim, na quarta e última seção, exibe-se as considerações finais do trabalho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

As pessoas surdas possuem uma língua e cultura próprias e compõem uma comunidade que tem enfrentado diferentes experiências em relação à sua cultura e educação. Desde o Congresso de Hamburgo, em 1980, foi declarado o direito dos surdos a serem educados na sua língua natural e a terem ambientes pedagógicos compatíveis com o processamento visual. Em resposta, a Educação Bilíngue destaca os direitos das pessoas surdas na coexistência de duas línguas. Por um lado, a língua de sinais como primeira língua e língua natural, que permite a compreensão, comunicação, acesso à informação e socialização e o desenvolvimento do pensamento. E por outro lado, a língua do país em que o surdo está imerso -na sua forma escrita- como segunda língua; a que funcionará como uma ponte comunicativa com o resto da sociedade (Herrera & Reyes, 2023, Pimenta et. al, 2021).

A escola bilíngue ainda enfrenta grandes desafios no ensino da leitura e da escrita, conforme relatado por diversas investigações (Mora-Monroy, 2023; Álvarez et al., 2023; Herrera, 2014; Lissi et al. 2012), as quais explicam as dificuldades que este grupo possui na compreensão e produção escrita. Estas podem estar relacionadas com a natureza visuo espacial da língua de sinais, que não segue a estrutura das línguas escritas por serem duas modalidades diferentes (Csizér et al. 2020, em Mora-Monroy 2023), à falta de *input* dos idiomas orais ou aos limitados recursos linguísticos e experienciais em decorrência da demora na aquisição de um sistema de comunicação; Todas elas dificultam ainda mais a integração da língua escrita como segunda língua (Álvarez et al., 2023).

Este atraso é em grande parte explicado porque 96% das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes (Moore, 2001 apud Otárola & Álvarez, 2022) que não conhecem a



língua de sinais e isto leva a uma brecha no que diz respeito aos bebês ouvintes que recebem informações linguísticas desde os primeiros momentos da vida (Otárola et al, 2020). Além disso, a detecção da surdez pode ser tardia ou, como apontam Siqueira & Hubler (2023), uma vez diagnosticada a surdez, as orientações médicas não apontam para o ingresso precoce na escola dos surdos, atrasando ainda mais o acesso à língua e à comunidade. Otárola (2020) avaliou no Chile a implicação que anos de imersão na língua de sinais têm no desenvolvimento linguístico de crianças e jovens surdos, mostrando que existe uma relação direta entre o tempo de imersão e eficiência e competência linguísticas.

Isto, por sua vez, terá relação direta com o desenvolvimento da segunda língua, como afirma Cummins (2002, apud Herrera et al. 2016) em sua Teoria da Interdependência Linguística (TIL): assim que houver o domínio da primeira língua, este domínio será transferido para a aprendizagem de uma segunda língua. Ou seja, uma vez que o surdo consiga se comunicar em sua língua natural, ele poderá aplicar seus conhecimentos e habilidades linguísticas para aprender a língua escrita. Portanto, como há uma construção tardia e fraca do sistema linguístico na língua de sinais, os processos de aprendizagem da leitura e da escrita como segunda língua também são afetados.

Além disso, no caso dos surdos, a primeira e a segunda língua possuem duas modalidades distintas. Enquanto a primeira língua é visual-espacial e são utilizados mãos e olhos; a língua que estão aprendendo é da modalidade auditiva oral e a boca e os ouvidos são utilizados para sua aquisição natural (Quadros et al, 2020). Por isso, as propostas educativas devem basear-se nas epistemologias dos surdos com estratégias e práticas de ensino específicas para eles, contribuindo para a geração de modelos e metodologias de ensino consistentes com uma pedagogia para surdos (Herrera, 2022).

Aquisição da primeira língua – língua de sinais

Os estudos linguísticos das línguas de sinais começaram na década de 1960, quando William Stokoe demonstrou que a Língua de Sinais Americana era uma língua com gramática e semântica próprias. A partir desse momento, múltiplas investigações foram desenvolvidas em vários países (Rodríguez & Velásquez, 2000), descrevendo os elementos linguísticos das línguas de sinais. Porém, o estudo do processo de aquisição da língua de sinais ainda é incipiente (Sastre & Sastre 2023, Cruz-Aldrete, 2016), entendendo a aquisição como o processo subconsciente e espontâneo pelo qual se desenvolve uma linguagem na qual a pessoa está imersa (Larabi, 2021). Esta informação poderá ser crucial para reverter o acesso tardio à língua de sinais referido anteriormente.

Quadros (2000) descreve o processo de aquisição em crianças surdas que tiveram acesso precoce à sua língua e demonstra que o processo ocorre nos mesmos períodos que em crianças ouvintes; portanto, dependerá essencialmente do acesso precoce à língua, em contextos reais e com modelos linguísticos capacitados (Quadros, 2006). A autora propõe uma abordagem lúdica que permita à criança desenvolver suas habilidades lógicas e cognitivas; algumas dessas atividades estão relacionadas com o estabelecimento da mirada, exploração dos movimentos e configurações dos sinais, tanto com uma ou duas mãos, simétricos ou assimétricos e exploração de classificadores e de todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da língua de sinais.



Cruz-Aldrete (2016) indica que para a criança conseguir se comunicar por meio da língua de sinais, ela necessita da compreensão da organização espacial desse sistema linguístico, além do domínio do uso do corpo, coordenação dos membros superiores com a cabeça, articulação das mãos e controle dos gestos faciais. Por isso, a autora destaca que além da visão, para aprender a língua de sinais é preciso considerar também o desenvolvimento psicomotor, a consciência do esquema corporal e o controle de suas partes para a correta distribuição no espaço na execução dos sinais.

Dado que todos os movimentos que ocorrem na expressão de uma mensagem em língua de sinais têm um valor linguístico próprio aos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático; a autora explica que devem ser abordados a exploração e o desenvolvimento da percepção e das práxis, que estarão subjacentes à compreensão e expressão das mensagens. Isto também é apontado por Hernández & Arenas (2023), que destacam a capacidade de imitar como um importante precursor da língua de sinais. Isso porque esta tarefa envolve observar o modelo, distinguir o movimento a ser realizado e executá-lo de forma coordenada. A imitação vincula habilidades cognitivas para atender, ativar a memória de trabalho e sequenciar movimentos e habilidades sensório-motoras para planejar e coordenar movimentos, o que requer habilidades motoras grossas e finas para coordenar todas as partes envolvidas na articulação dos sinais.

Hatzopoulou et al. (2024) explicam que assim como as habilidades nas línguas faladas são essenciais para o desenvolvimento da língua escrita; o domínio da língua de sinais permitirá a alfabetização sinalizada, entendida como a alfabetização verbal não impressa, em formato de vídeos, própria da comunidade surda e são análogos aos materiais escritos dos ouvintes. Assim, é importante também focar o trabalho no acesso, interpretação e emprego da língua de sinais em vídeos, abrangendo todos os aspectos do idioma: fonologia, semântica, sintaxe, morfologia e pragmática. Por isso, é preciso o desenvolvimento de um conhecimento linguístico explícito sobre a língua de sinais.

No conjunto, estas habilidades prévias são fundamentais para a construção da competência linguística da criança na sua primeira língua, a língua de sinais. O que proporcionará suporte para a aprendizagem da língua escrita como segunda língua, a conquista de habilidades cognitivamente exigentes que permitirão o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que a criança terá competência linguística a nível lexical, suporte semântico e conceitual, terá maior conhecimento geral do mundo e maiores experiências com a escrita. Além disso, o desenvolvimento da competência metalinguística na sua primeira língua lhe permitirá fazer comparações e análises entre as duas línguas e aprofundar a geração de estratégias para a sua própria aprendizagem (Álvarez et al, 2023, Hatzopoulou et al. 2024)

Aprendizagem da segunda língua-língua escrita

O desenvolvimento da língua escrita é entendido como aprendizagem, pois é um processo consciente que requer uma situação formal e geralmente é orientado por outra pessoa (Larabi, 2021). No caso dos surdos, envolve também a aprendizagem de uma segunda língua, pois corresponde à modalidade escrita de uma língua que não é a sua (Álvarez et



al., 2023) e se configura até hoje como um dos principais desafios para a educação dos surdos devido ao fraco desempenho deste grupo nas tarefas de leitura e escrita descrito na bibliografia.

As maiores dificuldades na compreensão da leitura estão no escasso conhecimento de vocabulário, o que limita a compreensão, tanto na visualização das palavras quanto na extração de elementos explícitos do texto; desta forma, o nível de leitura dos adultos surdos assemelha-se ao nível de leitura das crianças da terceira série (Lissi et al., 2012). Por outro lado, a produção de textos é diminuída devido a erros morfossintáticos, organização do texto, coerência e coesão do texto, estruturas gramaticais simples (substantivo e verbo), discrepâncias entre gênero e número, omissão, substituição, inversão e rotação de grafemas, entre outros aspectos (Pistav et al., 2023; Álvarez et al., 2023).

No entanto, Herrera et al. (2016), após estudarem os “erros” de produção de surdos relatados por outros pesquisadores, afirmam que estes são os mesmos erros que pessoas ouvintes cometem ao tentar aprender espanhol como segunda língua. Nas palavras de Svartholm (2008, em Lissi et al. 2012), eles são o resultado das estratégias de processamento da linguagem que os surdos utilizam para descobrir as regras da língua escrita e que são comuns entre aprendizes de segundas línguas. Portanto, o fracasso tem sido das metodologias de ensino e não próprio dos aprendizes surdos. A língua escrita deve ser apresentada como segunda língua e deve ter uma didática que responda às características específicas de aprendizagem dos surdos, com materiais visuais adequados a este grupo; uma vez que não podem ser os mesmos mecanismos utilizados para ensinar leitura e escrita a crianças ouvintes, a partir de uma abordagem fonológica; já que suas experiências comunicativas não são auditivas, mas visuais (Soares et al, 2021; Mora-Monroy et al., 2023; Herrera, 2022).

A criança surda necessita desenvolver habilidades cognitivas para aprender a ler e escrever, entre as quais estão atenção, memória, discriminação e identificação visual (Álvarez et al., 2023) e outras habilidades motoras como consciência corporal, orientação espacial, coordenação olho-mão, e outros mecanismos motores específicos da língua de sinais (Cruz-Aldrete.2016). Mas, sobretudo, a competência metalinguística para transpor de uma língua para outra, compará-las e analisá-las para a aprendizagem. Nesse sentido Herrera et al. (2014) apontam que alunos surdos com melhor desempenho na língua de sinais e na consciência datilológica, apresentam melhores resultados na leitura e concluem que o uso de datilologia facilita a representação interna das palavras e serve como base à leitura e escrita desde um âmbito visual e cinestésico.

Puente et al. (2006) ressaltam que durante muito tempo se pensou que o acesso à informação fonológica era exclusivamente auditivo e, portanto, impossível de alcançar pelos surdos. Porém, a soletração manual é uma forma acessível para os surdos construírem essa informação fonológica das palavras, pois reflete os grafemas que a compõem e permite a integração do princípio alfabético. Sendo assim, a ortografia manual está diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois serve como mediadora entre a língua de sinais e a língua escrita e contribui para a estruturação metalinguística.



Quadros (2000) se refere à realidade brasileira, em que os estudantes devem transferir sua linguagem natural para uma linguagem escrita que não conhecem. Neste processo, a autora reconhece que há variedade no uso de estratégias, que há dificuldades em fazer conjecturas sobre o funcionamento deste sistema linguístico, incluindo a influência da disposição emocional para a alfabetização. No caminho para a consolidação da segunda língua, aponta a pesquisadora, haverá “etapas” de uma interlíngua. Isso significa que, à medida que os alunos decifram o funcionamento da língua-alvo, eles demonstrarão uma mistura de ambas as línguas que seguirá um continuum desde a língua de sinais até o português escrito. Nesse ponto médio, Quadros (2000) propõe a utilização da língua de sinais escrita, um sistema não alfabético que representa suas unidades visuoespaciais e que serviria de intermediário para a simbolização da primeira língua e para diminuir a distância entre uma língua e outra.

Além disso, a autora (Quadros, 2006) sugere considerar o processamento cognitivo espacial, o potencial das relações visuais dos surdos e as diferenças de modalidades linguísticas no processo de ensino. Destaca também que é importante para o ensino da leitura e da escrita o relato de histórias e a produção de literatura infantil em língua de sinais. E com isso, a recuperação da produção literária da comunidade surda, pois é primordial o acesso à compreensão e expressão da literatura. No mesmo sentido Svartholm (1998, apud Pereira 2014) ressalta a importância de incluir literatura infantil e outras formas da língua escrita, como listas de compras ou cartas para amigos, na educação dos surdos desde a fase pré-escolar com a tradução e explicação deles, em uma perspectiva contrastiva que explicita as diferenças entre a língua de sinais e a língua oral.

Padden (2006 apud Herrera & De la Paz, 2019) refere-se à importância de incorporar neste processo as *strategies indigenous*, ou seja, as estratégias visuais descobertas e utilizadas pelos adultos surdos durante o seu próprio processo de aprendizagem e que demonstram a relação entre a língua de sinais, suas características visuais e a ortografia da linguagem escrita.

Kyle & Harris (2010) destacam a memorização de vocabulário como preditor do desenvolvimento da leitura, pois servirá como substituto para a construção do banco semântico que as crianças ouvintes constroem por meio da escuta. Pereira (2014), por sua vez, destaca a importância de deixar de lado o ensino de códigos e a decodificação letra por letra e palavra por palavra para começar a promover a interação do aluno com os discursos escritos. Para isso, o professor deve fazer o trabalho de tradução de textos para língua de sinais e vice-versa e expor aos alunos a diversos textos, estudando suas funções e construção a partir de uma perspectiva contrastiva de ambas as línguas. O autor explica que desta forma os alunos desenvolverão hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e aprenderão suas convenções. Por fim, o ensino e a correção gramatical ocorrerão quando os alunos já estiverem escrevendo.

Pimenta et al (2021) propõem o método letrônico, metodologia de alfabetização bilíngue usada na escola-modelo bilíngue de surdos americana que os autores adaptaram à realidade brasileira e que destaca as letras visuais como base do método. Em oposição às práticas de trabalho que mantêm o ensino da língua de sinais e o português separado, o método letrônico promove o ensino das transferências entre as duas línguas; mas entendendo que é importante evitar a mistura das línguas pois cada uma tem sua estrutura.



Também, em tanto para os estudantes ouvintes é importante desenvolver as quatro habilidades linguísticas :*ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*; no Método letônico, são modificados ‘*ouvir*’ por ‘*ver*’ e ‘*falar*’ por ‘*sinalizar*’ para planejar um trabalho que aborde todas as habilidades. Nesta nova metodologia, é essencial o acesso permanente e estratégico às duas línguas, em Libras usa-se o letramento visual e em português a leitura e escrita visual, sendo o soletramento uma habilidade que serve de ponte para unir as duas línguas.

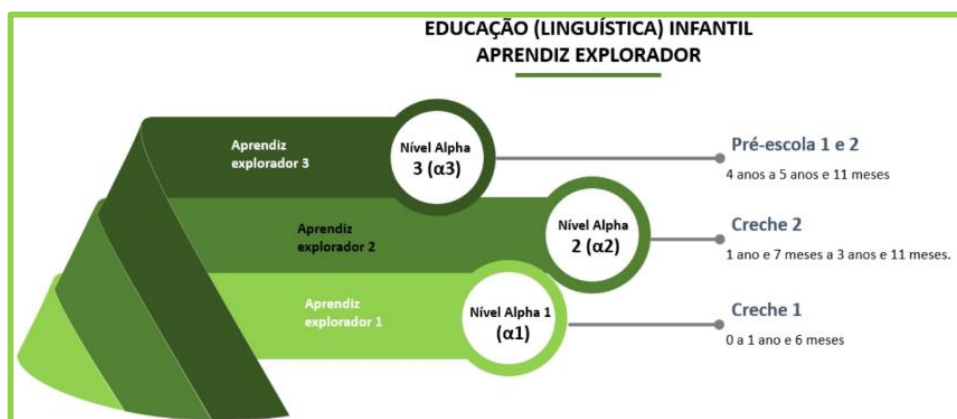
No Chile, Herrera & De la Paz (2019) fizeram uma compilação de estratégias utilizadas pelos docentes numa escola bilíngue para o ensino da leitura e da escrita como segunda língua para estudantes surdos, as quais categorizam em estratégias globais de leitura, estratégias específicas de leitura, estratégias globais de escrita de leitura e estratégias específicas de escrita. Todas elas demonstram um avanço nas perspectivas de pedagogia para aprendizes visuais e de segunda língua; mas são uma construção própria da escola estudada e não são reconhecidas oficialmente na educação do país.

Lamentavelmente no Chile, como em outros países da América Latina, não existe um currículo concebido para o ensino bilíngue de surdos. Embora a Língua de Sinais Chilena (doravante LSCh) tenha sido reconhecida em 2021 pelo Estado Chileno, que se comprometeu em promover e respeitar os direitos culturais, linguísticos e educacionais das pessoas surdas; não existe nos planos e programas do Ministério da Educação uma linha especial de ensino que reconheça as particularidades deste grupo. Apesar disso, existem duas escolas que desenvolveram planos e programas próprios para o ensino da LSCh como primeira língua e do espanhol como segunda língua, sob parâmetros próprios (González e Vilugrón, 2022)

No caso do Brasil, foi criada em 2021 a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* para reformar as bases da educação de surdos com uma metodologia de ensino do Português com práticas de ensino de segunda língua, envolvendo a leitura/compreensão e a escrita/produção por meio da utilização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Além disso, ela inclui as especificidades da comunidade referidas a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade e a visualidade (Brasil, 2021).

Esta proposta foi levantada por um grupo seletivo de especialistas surdos e ouvintes; a partir da sua experiência pessoal, acadêmica e laboral; de evidências identificadas nas salas de aula pelos professores; e resultado das pesquisas e discussões acadêmicas. Ela salienta ser uma proposta bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, dialógica, multissemiótica e contrastiva. E foi organizada com base no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR, Consejo de Europa, 2020), considerando desde o nível de educação infantil para o que se criou um nível de proficiência “aprendiz explorador” prévio ao primeiro nível A1 do QECR, até a educação superior. Este novo nível inclui, à sua vez, os itens de leitura visual e de pré-escrita (Brasil, 2021).

Figura 01: Nível Aprendiz explorador α



Fonte: Brasil (2021)

Neste sentido, o caso brasileiro marca uma referência para o território latino-americano e outros contextos que ainda não contam com um plano de estudos específico para o ensino de língua escrita como segunda língua.

Considerando os estudos apresentados, é possível observar um caminho comum na educação das pessoas surdas, assim como também nas dificuldades e desafios. Salienta a busca de metodologias e estratégias em termos de estratégias visuais na educação dos surdos e a importância da língua de sinais para a aprendizagem da língua escrita. Conhecer o desenvolvimento das estratégias utilizadas pelos docentes desde a educação inicial das crianças no Brasil, permitirá por um lado refletir sobre os seguintes níveis educativos. E, por outro, fornecer as práticas e reflexões em torno à educação bilíngue e às políticas educativas e linguísticas necessárias para responder às necessidades e características da comunidade surda.

2. METODOLOGIA

Esta investigação se fundamenta em uma perspectiva qualitativa e descritiva (Guevara, 2020 apud Valle *et al.*, 2022), que consiste em observar em detalhe uma realidade educativa para conhecer e descrever. Neste caso, se gerará um registro das estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem do português como segunda língua em crianças da educação inicial na escola bilíngue para surdos.

A primeira abordagem da descrição consiste na elaboração de um guia de observação (Valle et al., 2022) feito a partir da *Proposta curricular de ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos da educação infantil* do Ministério da Educação do Brasil que responde aos níveis e progressões propostos pelo QECR. Este guia também será complementado com outros critérios levantados a partir do estudo bibliográfico sobre a promoção da aprendizagem da língua escrita como segunda língua para os primeiros anos na escola bilíngue. (Álvarez et al. 2023; Siqueira et al. 2023; Herrera et al. 2023, 2022, 2016, 2014 ; Quadros 2021, 2006).

Figura 02: Extrato pauta de observação



Aprendiz explorador: recebe, interioriza, expressa		
Creche 2: 1 ano e 7 meses / 3 anos e 11 meses		
α2	Habilidades a desenvolver	
	Exemplo estratégia docente	
Leitura visual	- Identificar expressões faciais que indicam sentimentos dos personagens, em imagens e fotos de pessoas, em textos de diferentes gêneros.	-Apresentar as expressões faciais dos personagens e explicar ou fazer perguntas para sua identificação.
Pré-escrita	- Rabiscar desenhos e outras representações gráficas para se comunicar com colegas e professor.	-Apresentar ideias em Libras e rabiscar na frente da turma para modelar a representação.
α3	Pré-escola 1 e 2: 4 anos a 5 anos 11 meses	
	Habilidades a desenvolver	
	Estratégia docente	
Leitura visual	- Inferir que a produção literária de textos escritos em português é diferente da produção literária em Libras.	-Apresentar produções literárias escritas em português e em Libras, pedindo para comparar as características de cada uma.
Pré-escrita	- Associar a datilologia (uso do alfabeto manual) com as letras do alfabeto brasileiro, em nomes (nome do estudante, dos colegas, de familiares, personagens das histórias dos gêneros textuais) que trazem essa informação.	-Apresentar a datilologia de nomes escritos, apontando a configuração manual de cada letra de esquerda a direita.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Brasil (2021)

O guia explicita as estratégias esperadas para a conquista de habilidades dos estudantes, e será utilizado para orientar as observações. Elas, serão feitas diretamente em situações de sala de aula nos níveis iniciais de uma escola bilíngue durante o primeiro semestre de 2025. As estratégias observadas serão registradas por meio de diário de anotações e fotografias complementares da sala de aula, do material utilizado, a disposição espacial e atividades específicas. Isto, seguindo os protocolos do comitê de ética e com o consentimento assinado e assentimento dos participantes.

Por último, essas descrições darão lugar à graduação das estratégias observadas em níveis de desempenho numa rubrica, que servirá para caracterizar as estratégias de ensino, dar retroalimentação à comunidade educativa envolvida e para orientar e projetar práticas educativas nesse e outros contextos de educação inicial bilíngue para surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Salienta-se a importância de uma Educação Bilíngue para Surdos, que resgate seu direito linguístico de aprender e conviver em meio a duas línguas: a língua de sinais e a escrita do idioma do país em que a pessoa vive.

Enquanto a língua de sinais é visual-espacial, a língua que estão aprendendo é de natureza auditiva-oral (Quadros, 2020). Por isso, as propostas educativas devem basear-se em estratégias de ensino específicas e consistentes com uma pedagogia para surdos.

A *Proposta curricular de ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos da educação infantil* (Brasil, 2021) sugere níveis de competências comunicativas nos itens de leitura visual e de pré-escrita com as habilidades a desenvolver em cada turma; mas não existe um registro do que está acontecendo nas comunidades educativas e como estão enfrentando esse desafio.

Assim, espera-se que a escola bilíngue esteja incorporando desde os primeiros anos, estratégias que respondam a uma perspectiva bilíngue baseada na língua de sinais como



primeira língua e o ensino da língua escrita segundo as características dos estudantes surdos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos de ensino são essenciais no desenvolvimento linguístico das crianças. No caso das crianças surdas, em sua maioria pertencentes a famílias ouvintes, conseguem o desenvolvimento linguístico tardiamente, uma vez que estão imersas na escola bilíngue com modelos e pares linguísticos. Por isso, resulta relevante descrever as estratégias docentes utilizadas nessa etapa por parte da escola bilíngue, tanto para a aquisição da língua de sinais, como para a posterior aprendizagem da língua escrita.

O Brasil, dentro do contexto latino-americano, é uma referência de políticas públicas e educacionais que abordam os percursos educativos das pessoas surdas, por isso tem sido selecionado como cenário para levar a cabo este projeto de pesquisa. Como consequência, esta pesquisa fornecerá os docentes da área, com práticas e reflexões tanto dentro do país, como dos outros contextos que ainda não contam com um plano de estudos específico para o ensino de língua escrita como segunda língua.

REFERÊNCIAS

- Álvarez-Escobar, M. L., Arroyo-Lewin, M. A., y Bermúdez-García, J. Á. Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. **INNOVA Research Journal. Ecuador**, n. 8, p.34-38,2023.
- Brasil. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrita como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. Brasília:** Secretaria de modalidades especializadas de educação: MEC/DIPEBS/SEMESP. 2021.
- Consejo de Europa. **Marco común europeo de referencia para las lenguas.** Estrasburgo, 2020.
- Cruz-Aldrete, M. Una **aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana.** INVENTIO, México, n. 26, 2016.
- González, M.; Vilugrón,K. Experiencias de ensino de língua de sinais na educação de surdos chilenos: um currículo não oficial. **Momento-Diálogos em educação.** Brasil, n.2, p.93-113,2022.
- Hatzopoulou, M., Karipi, S., & Kourbetis, V. Desenvolvimento de materiais para alfabetização em língua de sinais e na escrita. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n° 22. 2024.
- Hernández-Calafat, M. El cerebro del bebé multilingüe. **Journal of Neuroeducation.** España, v.01, n.2, p. 63-68, 2023.
- Hernández, G.; Arenas, C. Primeras configuraciones manuales en niños Sordos en edad escolar. **Lingüística Mexicana.Nueva Época.** México, v.2, p. 49-71, 2023.
- Herrera, V. Literacy Teaching and Bilingualism in Visual Learning Processes: Contributions from Deaf Epistemologies. **Educación y Educadores.** Colombia, n. 17., p.135-148, 2014.



Herrera, V.; Chacón, D.; Saavedra, F. Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. **Estudios Pedagógicos**. Chile, v.42, p. 171-191, 2016.

Herrera, V.; De la Paz, V. Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**. Chile, v. 13, n. 1, p. 73-88, 2019.

Herrera, V. **Educación y Lengua de señas chilena**: Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Chile: RIL Editores, 2022.

Herrera, V.; Reyes, L. Discursos de estudiantes sordos sobre su inclusión en educación secundaria: barreras y facilitadores. **Revista Enfoques Educativos**. Chile, v.20, n.1, p. 101-120, 2023.

Kyle, F.; Harris, M. Predictors of Reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. **Journal of Experimental Child Psychology**. U.S.A. v.107, p. 229-243, 2010.

Larabi, H. **Adquisición del lenguaje y aprendizaje de idiomas**: Desarrollo del sistema de perspectivas externas e internas. ALTRALANG. Algeria. V.3, p.75-82, 2021.

Lissi, M.; Svartholm, K.; González, M. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos**. Chile. v.37, n.2, p.299-320, 2012.

Mora-Monroy, G; Sanabria, L.; Varón, C.; Roca, K. Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**. Chile, v.17, n. 1, p. 123-143, 2023.

Otárola, F. **Inmersión en la lengua de señas chilena**: sus roles en el desarrollo lingüístico de estudiantes sordos. Onomázein. Chile, n. 50, p. 1-23, 2020.

Otárola, F.; Pérez, A.; Álvarez, M.; Ortiz, N. Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, 25(2), 395-416. ,2020.

Otárola, F.; Álvarez, M. **Lingüística y Lengua de Señas Chilena**. Chile; Ril Editores, 2022.

Pereira, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Brasil, n.2, p. 143-157, 2014.

Pimenta, N; Strobel, K; Maestri, R. As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e Português) dos estudantes surdos por meio do Método Letrônico. **Língua de Sinais de um continente a outro**: atualidades linguísticas, culturais e de ensino. In: REIS, Leidiani da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo (org.). Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 245-265.

Pistav, P.; Kayhan, N.; Isikdogan, N. Written Language Characteristics of Deaf and Hard of Hearing Students in terms of the components of the language. **Journal of Psycholinguistic**, U.S.A. 2023.

Portellano, J. A.; García, J. **Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria**. España: Editorial SÍNTESIS. 2014.



Puente, A.; Alvarado, J.; Herrera, V. Fingerspelling and sign language as alternative codes for Reading and writing words for Chilean deaf signers. **American Annals of the Deaf**. U.S.A. v.151, n.3, p. 299-310, 2006.

Quadros, R. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura. Brasil, n.3, p.53-62, 2000.

Quadros, R.; Schmiedt, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasil: MEC, SEESP, 2006.

Quadros, R.; Lillo-Martin, D.; Mafra, M.; Tasso, K. Estudos experimentais com bilíngues bimodais: aspectos metodológicos. **Revista Linguística**. Brasil, v.16, n.3, p. 372-403, 2020.

Quadros, R.; Silva, J. Machado, R.; Ludwig, C. **Inventário Nacional de Libras**. Fórum Linguístico. Brasil, v.17, n.3, 2021.

Rodríguez, M; Velásquez, R. **Historia y gramática de la lengua de señas**. Pedagogía y Saberes. Colombia, n.91, p.104, 2000.

Sastre, C; Sastre, L. **Sección investigativa**: Algunos acercamientos al proceso de acceso léxico de la lengua de señas. Areté. Perú, v.12, p. 140-152, 2023.

Siqueira, S.; Hubler, S. A descoberta da surdez de recém-nascidos: algumas orientações às mães. **Cadernos Acadêmicos Unina de Educação**. Brasil, v. 3 n. 1, 2023.

Soares, R.; Schwenck, V. Wellington, D.; Freitas, D.; Antunes, F.; Fagundes, L.; Silveira, A.; Ferreira, A.; Carvalho, B. Formación de Profesores de Lengua Portuguesa en la Perspectiva de la Educación de Sordos. **Rev. bras. educ. espec.** Brasil, v. 27, n.4, 2021.

Valle, A.; Manrique, L.; Revilla, D. **La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación**. 2022. Facultad de educación Pontificia Universidad Católica del Perú, 2022.

*Licenciada em pedagogia e professora de educação especial com foco na educação de pessoas surdas da Universidade Metropolitana das Ciências da Educação, Santiago de Chile. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística na linha de pesquisa de linguística aplicada às línguas de sinais, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: danielachaconmacchiavello@gmail.com

**Professora orientadora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora pela UFSC (PDJ/CNPq/2021-2022) e pela Universidade de Vigo, Espanha (PDE/CNPq/2019-2020 e 2024-2025), Doutora em Letras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: leidiani.reis@uffs.edu.br

***Professora coorientadora da UFSC. Pesquisadora do CNPQ - PQ1C(2006-2022). Pedagoga (1992), Mestre (1995) e Doutora (1999) em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a University of Connecticut (UC) (1997-1998) Pós-doutora pela Gallaudet University e UC(2009-2010); na Harvard University ;e na Humboldt Universität (2020-2021). E-mail: ronice.quadros@ufsc.br