



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como pontos de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando a atender questões práticas do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campo das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade, que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas de Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o capítulo seguinte trata do ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE), na República Popular da China (RPC), e a abertura para o ensino do Espanhol no referido país. Os temas dos capítulos que vêm na sequência são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles, uma vez que tal compreensão é importante para a

avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil*, utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

À continuação, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo, em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediada pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica valendo-se do *Google Docs*, com uma turma de 1ª série do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam: da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno, no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros, no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo; da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado

e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
CAPÍTULO 2	15
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÈSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
CAPÍTULO 3	25
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
CAPÍTULO 4	38
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
CAPÍTULO 5	52
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
CAPÍTULO 6	59
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
CAPÍTULO 7	71
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
CAPÍTULO 8	83
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	

CAPÍTULO 9	96
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9311924079	
CAPÍTULO 10	108
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Daniela Paula de Lima Nunes Malta Mário Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.93119240710	
CAPÍTULO 11	116
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
DOI 10.22533/at.ed.93119240711	
CAPÍTULO 12	127
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
DOI 10.22533/at.ed.93119240712	
CAPÍTULO 13	137
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240713	
CAPÍTULO 14	145
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade Manoel Joaquim Fernandes de Barros Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240714	
CAPÍTULO 15	160
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240715	
CAPÍTULO 16	172
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240716	

CAPÍTULO 17	182
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY Isabel Maria Matos Ramos DOI 10.22533/at.ed.93119240717	
CAPÍTULO 18	196
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA Carla Isabel Abrantes Silva DOI 10.22533/at.ed.93119240718	
CAPÍTULO 19	208
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela Bruna Fernandes dos Santos DOI 10.22533/at.ed.93119240719	
CAPÍTULO 20	221
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE Manoel Messias Alves da Silva Cristina Aparecida Camargo DOI 10.22533/at.ed.93119240720	
SOBRE O ORGANIZADOR	233
ÍNDICE REMISSIVO	234

ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO

Claudia Regina Vieira

UFABC – Universidade Federal do ABC/ FEUSP –
Faculdade de Educação da USP. Claudia.vieira@
ufabc.edu.br. São Paulo, Brasil.

RESUMO: Esse trabalho se propõe a refletir sobre as mudanças desejáveis na educação de surdos brasileiros que entende que filosofias educacionais tradicionais como as oralistas são prejudiciais ao ensino de pessoas surdas e da necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa para dessa forma garantir ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, e assim alicerçar esses aprendizados. Pensar educação bilíngue implica compreender essa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da instituição, para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno no momento das atividades pedagógicas, por isso apresento um recorte da pesquisa realizada no mestrado em que o foco foi o bilinguismo, para isso trago a produção de uma aluna surda matriculada na rede pública em sala regular com ouvintes, que usa língua de sinais para a comunicação e interação com as pessoas, e na sala de recursos no contraturno com professora habilitada para o trabalho com surdos num município da grande

São Paulo. Na produção identificar as marcas desse aprendizado da aluna, intervenções realizadas pela professora, bem como avaliar a importância da L1 no aprendizado da L2, no contexto da educação bilíngue para surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue, Produção de texto, Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sociocultural dos alunos, é necessário ter uma visão crítica do mundo; saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história... Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê? (PADILHA, 2006, p.18)

Considerando a proposta bilíngüe de educação para surdos na escola inclusiva, o objetivo deste estudo inicialmente foi analisar a participação das duas línguas – a Libras e a Língua Portuguesa - nas atividades de aula de alunos surdos incluídos em escola regular. Para isso foi realizado um trabalho de campo com observação em duas escolas de um

município da grande São Paulo.

Como apenas a Língua Portuguesa era utilizada nas classes regulares e não havia intérprete, pusemos o foco nas atividades das salas de recursos. A pesquisa abrangeu observação dessas salas e entrevistas com as professoras responsáveis, além da coordenadora pedagógica de uma das unidades.

Este artigo, no entanto, é um recorte do trabalho maior exposto acima e apresenta como foco uma análise mais profundamente da escrita de uma das alunas que frequentava a sala de recursos em uma das escolas pesquisadas.

Para contextualizar o recorte escolhido, é preciso fazer a apresentação de alguns conceitos importantes para a compreensão da análise proposta. São eles o conceito de inclusão e inclusão de alunos surdos, bilinguismo e o papel da língua na aquisição dos conceitos e organização do pensamento.

Iniciando pelo conceito de inclusão que de acordo com a política vigente no Brasil, tem como meta adaptar e preparar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como pessoas com deficiência¹, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (BARROS, 2005, p.120).

...em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.21)

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Assim, por conta da complexidade e abrangência do tema torna-se cada vez mais difícil falar de inclusão de forma crítica.

Entender essa aceitação talvez seja o ponto crucial para alavancar uma discussão mais significativa, como nos diz Lopes,

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar. (LOPES, 2008, p.01)

Sassaki (1997) afirma que, na concepção predominante hoje, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, e permearia a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos. Contudo, essa ideia deposita na escola a

1. Nomenclatura utilizada na portaria nº 2.344/2010.

responsabilidade pela inclusão e aceitação das diferenças, como se a escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os problemas, mesmo que estes ultrapassassem seus muros. Em linha semelhante, Laplane (2004) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (p.5).

Quanto aos alunos surdos, à questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu *status* de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. E uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita. (WILCOX e WILCOX, 2005, p.33).

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos; por isso, ela é vista e tratada como uma pseudolíngua ou língua pobre. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que de acordo com Gesueli (2003) não resulta em sucesso na maioria das vezes.

Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (1999) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a *convivência* com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social. (FRANCO, 1999, p.216)

A proposta bilíngue está em consonância com a Declaração de Salamanca, sempre citada pelos teóricos que escrevem sobre a inclusão por ser um dos primeiros documentos internacionais sobre o tema, e aponta a Língua de Sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Dessa forma se garantirá ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a

compreensão do mundo, pois depende da língua para alicerçar esses aprendizados.

O decreto prevê escolas de educação bilíngue, mas quando falamos de educação de surdos e no uso da Língua de Sinais, como isso aconteceria? Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço.

Apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p.206)

Estudos, como o de Brito (1993), já comprovam que, se o surdo for exposto à Língua de Sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte, porém é um equívoco imaginar que por ser surdo o indivíduo domine automaticamente a LIBRAS. É necessária uma longa vivência de uso, e quanto mais longo for esse processo maiores serão as consequências para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, conforme nos apontam os estudos de Lodi, Harrinson e Campos (2002).

A consequência de um ensino bilíngue de fato mostra à sociedade que surdos são tão capazes de aprender quanto ouvintes; aos professores, que é possível trabalhar de maneira diferente explorando a condição visual propícia para a comunidade surda e, aos surdos, que escola é, sim, o lugar deles.

Para a discussão sobre o bilinguismo dos surdos, a abordagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin traz importante contribuição para pensar várias questões que compõem a problemática deste estudo: como são as vivências de uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelos surdos; as condições que a escola e os educadores oferecem para a continuidade dessas vivências; as concepções de língua e comunicação que prevalecem na escola onde os surdos são educados; e o tratamento valorativo que é dado nesse ambiente educacional a cada uma das línguas envolvidas.

Na história da educação dos surdos, a LIBRAS demorou a conquistar espaço, e durante esse tempo, em que a comunidade tentou se estruturar e lutar pela aceitação de sua língua, a Língua Portuguesa lhe foi imposta como aquela a ser gramaticalmente aprendida.

Mesmo na proposta de educação bilíngue para os surdos, as duas línguas envolvidas mantêm, como esperado, relações de poder e dominância. A Língua

Portuguesa, do grupo social majoritário, sempre foi entendida como a língua maior, e a língua dos surdos, grupo minoritário, ou não é reconhecida como tal, ou, quando chega a ser de fato reconhecida, tende a ficar numa posição hierarquicamente subordinada à língua hegemônica.

a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (...) É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. (BAKHTIM/VOLOSHINOV, 2009, p.98)

Para o autor, embora a consideração da língua seja indispensável, os processos de comunicação verbal só podem ser plenamente compreendidos se forem considerados da perspectiva discursiva e enunciativa. As pessoas envolvidas no ato comunicativo não usam itens lexicais ou unidades linguísticas: elas dialogam por enunciados.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (...). (BAKHTIN, 2009, p. 297)

Nas interações verbais as pessoas estão inseridas num contexto imediato que afeta o sentido das palavras. Para o falante e o ouvinte, as palavras não possuem um sentido único, fechado. Os sentidos dependem da situação, da posição social dos interlocutores, de suas pressuposições, de seu intuito discursivo, enfim, de um conjunto complexo de fatores. Por isso, a palavra concebida no âmbito do enunciado é polissêmica.

Para Bakhtin nós nos constituímos nas relações e por meio delas. “Bakhtin afirma que as relações dialógicas são sempre originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, estritamente linguísticas, psicológicas ou mecânicas” (PINTO, 2010, p.52).

Esse outro é nosso interlocutor, que nos responde de diversas formas quando utilizamos a linguagem para a comunicação. Nossos enunciados podem causar estranhamento, aceitação, negação, e todas estas manifestações têm muito a ver com a qualidade do que enunciamos.

Nessa concepção o sujeito é constituído nas relações sociais concretas; nunca é monológico, mas sempre dialógico. Ele se forma de diversas vozes, na polifonia que marca seu discurso. É um sujeito ativo-responsivo, participante do diálogo, que carrega uma infinidade de vozes que intervêm na sua relação com os outros e na formação de sua consciência.

É pelos signos criados nos grupos socialmente organizados que a consciência

adquire forma e existência, uma vez que são os signos que lhe conferem sentido, o alimento e a matéria de seu desenvolvimento. Então, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica criada nas interações. (PINTO, 2010, p.51)

Uma das temáticas abordadas por Bakhtin diz respeito a uma questão muito relevante para essa reflexão. Como lembra Lodi (2005), para o referido autor a língua é algo vivo, que se modifica cada vez que dela nos utilizamos, e as relações travadas socioculturalmente agem sobre nossa constituição linguística. Nesse plurilinguismo, “a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais (...) propiciam que a língua mantenha-se viva e em constante movimento” (p.415). Entrelaçado a esse plurilinguismo dialogizado está uma correlação de forças da vida social que têm caráter centrípeto e centrífugo, ou seja, que desencadeiam movimentos de integração e desintegração da língua mais ou menos intensos, conforme diferentes conjunturas e momentos históricos.

De acordo com a mesma autora, para Bakhtin existem forças que criam um núcleo de defesa da língua, de centralização linguística e sociocultural, que se relacionam também à manutenção da ideologia dominante. Por outro lado, ocorrem sempre outros movimentos que variam em intensidade na dependência das condições concretas da vida social e que configuram processos de desunificação e descentralização. Por exemplo, ao usar sinais da Libras como apoio para a aprendizagem e uso da Língua Portuguesa cria-se uma comunicação artificial chamada de bimodalismo e ou português sinalizado que não favorece o entendimento dos surdos ou seu desenvolvimento linguístico. Não existe aí uma língua e sim um recurso de comunicação sem uma efetiva comunidade de usuários e sem uma história, num processo de completa descaracterização da Libras.

O ESTUDO - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E A PROFESSORA

Trata-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo fundada em 1987 e que desde o seu início abrigou classes especiais de surdos. A escola abriga classes do Ensino Fundamental I em dois turnos: manhã e tarde, e à noite funciona com algumas classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos atendidos na sala de recurso são em sua maioria alunos egressos e frequentam outra escola da mesma rede no ensino fundamental II.

A professora Suzete², da sala de recursos, entende que sua atuação é orientada para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, porém sempre que possível com apoio em atividades ligadas à Libras.

Agora estou adaptando as atividades para LIBRAS, até comprei uns materiais que encontrei em LIBRAS, para dar para eles. Mas não dou só LIBRAS, também pego uns textos mais simples em português para ampliar o vocabulário, que é o trabalho que a gente tem que fazer aqui no recurso.

2. Os nomes utilizados no trabalho são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Depois da LIBRAS mudou tudo, então a gente teve que improvisar algumas coisas. Agora é mais voltado para LIBRAS, porque é lei e para português que é difícil, né?

A professora Suzete reconhece que na sala de recursos deve ser dado espaço para a Libras, embora indique que, por ter alunos de 6º ano em diante, precise oferecer reforço das aulas de várias disciplinas, admite que se trata de uma extensão do ensino de Língua Portuguesa: “Meu trabalho acaba sendo quase exclusivo de reforço. Dou aulas de português que para o surdo é mais difícil, né? Às vezes trabalho matemática.”

Quanto ao contato com a escola que a aluna frequenta regularmente a professora afirma não ter vínculo com os professores, por isso, acaba orientando seu trabalho de forma autônoma e independente.

Desde que estou aqui, nunca houve (contato com a outra escola). A gente meio que sabe o que o surdo precisa, já estamos acostumados, acho que os professores sabem que a gente sabe o que tem que fazer, então como a gente não interfere no trabalho delas, elas também não interferem no nosso. Eu pergunto pra eles o que acontece na escola e às vezes eles falam um pouco do que acontece, mas eles separam bem o que fazem lá e o que fazem aqui.

CONHECENDO A ALUNA E O TRABALHO

Daniela³ é a aluna do texto analisado. Tinha 14 anos à época do trabalho e diagnóstico de surdez bilateral profunda. Fora da escola fazia uso da Língua de Sinais, tem uma amiga surda com quem conversa bastante; essa amizade parece ser uma das fontes de sua fluência em Libras.

De acordo com a professora, Daniela precisa apenas de um pouco de estímulo para avançar em sua aprendizagem da Língua Portuguesa, por isso o foco do trabalho com a aluna está na ampliação de vocabulário e na interpretação de textos.

Para apresentar a situação em que a aconteceu à produção, ou seja, para a descrição do cenário em que a atividade foi realizada e representar a maneira como foram feitas as intervenções utilizaremos letras em caixa alta quando se tratar de representação dos sinais produzidos.

Produzindo texto

Aluna do 7º ano, 14 anos.

Professora Suzete

Contexto da atividade: quando Daniela entra na sala a professora está atendendo outra aluna. A menina cumprimenta a professora, coloca a mochila na cadeira e pergunta: *–HOJE FAZER O QUE? PORTUGUÊS?*

A professora responde acenando afirmativamente a cabeça.

A aluna vai até o armário e pega seu caderno de Português. Volta para a carteira

3. O nome utilizado é fictício para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

e espera pela professora. Quando esta termina de ajudar a outra aluna, dirige-se a Daniela.

– *VOCÊ ESCREVER uma história* (oraliza pausadamente) *VOCÊ GOSTA. Depois acabar* (oralmente) *DESENHO*.

A menina começa a escrever; depois de um tempo pergunta: – *SONHO como?* (apontando sua folha e fazendo gesto indicativo de escrever)

Suzete – *Pega o dicionário, tá lá no armário.* (usando sinal DICIONÁRIO e apontando para o armário).

Daniela – *SONHAR LETRA COMEÇAR QUAL?* (apontando para o alfabeto da parede)

Suzete – *Começa com “S”* (fazendo sinal da letra S e mostrando a letra na parede).

Daniela olha no dicionário, vai folheando e às vezes para em uma palavra e escreve no caderno.

Na continuação da atividade a professora não fez qualquer intervenção. Daniela assumiu uma postura bastante autônoma, sempre consultando o dicionário, e apresentou o seguinte produto final.

Eu sempre a Vida!

Eu sabe sempre mais meu corações todo o sonhor, mas eu sabe tenho livro sempre ler. As vidas e passado eu menina quatro anos ate na escola.

Sempre sabe eu pouco fala, mas amigas conversar por que sempre minha vida, a menino pouco não sabe, mas eu quero sei lá! Eu sou sempre quatorze anos.

É quero minha família gosta muito amo! Eu, irmã e irmão, conversar mais as amigas. Vida!

Nessa produção escrita apresentada, pode-se observar que a relação estabelecida entre professora e aluna é construída pela linguagem oral, com sinais sendo usados como apoio para a comunicação. O conceito de bilinguismo é reduzido à utilização de alguns sinais da Libras para facilitar o entendimento da instrução, aqui alguns sinais servem de apoio para que a tarefa possa ser realizada.

A ação da professora e o tipo de tarefa trazem o pressuposto de que o conhecimento vocabular e a capacidade de utilização do dicionário deem conta da produção de uma história. Contudo, como apontam Correia e Fernandes (2008), “dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação” (p. 18).

Ainda que se trate de um exercício potencialmente significativo, envolvendo algo que faz sentido para a aluna, a atividade não gera ganhos, pois implica um conhecimento da gramática e do uso da Língua Portuguesa que certamente Daniela ainda não domina.

As intervenções necessárias não são feitas e a correção aparece em forma de notas e ou comentários escritos no caderno pela professora, sem qualquer diálogo a respeito. Espera-se que o aluno leia, entenda os apontamentos sobre suas dificuldades e siga a recomendação indicada.

A professora deixa anotada na folha da aluna: “Não entendi muito a história”, comentário esse escrito depois que a aluna foi embora. Além disso, a professora não pediu para que Daniela fizesse a leitura de sua produção. Assim, não há como saber sequer se a própria aluna grafou o que pretendia o que tinha imaginado. Embora o dicionário lhe proporcionasse um leque ampliado de palavras, a forma como ele foi usado pode ter até prejudicado a elaboração de texto, e ficamos sem saber se a menina escreveu o que realmente queria dizer.

Ainda que o texto elaborado mostre uma tentativa de expressar algo sobre sua vida e suas experiências, ele de certa forma não contempla a instrução dada no início, que era escrever uma história sobre “algo de que gosta”. A aluna pode não ter entendido a instrução inicial ou ter optado por escrever sobre algo que lhe interessasse ou que fosse mais familiar e seguro. Visto que a professora não acompanhou a escrita, só lhe restava registrar, no final, que não era possível entender a história.

Essa consideração do texto em si, já pronto, desvinculado da aluna autora, nos lembra o alerta de Ponzio (2008):

A língua e o indivíduo que a usa não são duas entidades separadas, como pretende o estruturalismo, que concebe a língua não como “uma função do sujeito falante, mas como um produto que o indivíduo adquire passivamente”. (PONZIO, 2008, p.133)

É importante percebermos que a aluna cumpre a tarefa de escrever e suas tentativas de grafar história aparecem. O texto não apresenta uma estrutura que caracterize seu gênero, embora estejamos falando de aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II. Como já comentamos as ideias não estão apresentadas tão claramente. As palavras estão até que escritas ortograficamente no padrão aceitável, mas o texto tem muitas carências.

A maneira como os verbos são apresentados, como as relações entre o sujeito e o verbo se dão “Eu sabe” que aparece diversas vezes no texto, mostram como a língua de sinais está presente no momento da realização da tarefa, pois para expressar essa língua espaço-visual é dessa forma que se apresenta. É possível enxergar no material escrito a produção em Língua de Sinais, ou seja, podemos perceber que a aluna consegue de certa forma articular um pensamento em Libras, mas não obtém tanto sucesso ao expressar-se em Língua Portuguesa.

A ampliação de vocabulário, que é um dos objetivos de trabalho com essa aluna não é o suficiente para permitir que ela ganhe autonomia de escrita, ela precisa entender os propósitos da escrita, para qual interlocutor, para qual finalidade. O texto apresentado é um entendimento por parte da própria aluna de cumprimento de tarefa escolar.

CONSIDERAÇÕES

Embora as políticas educacionais estejam propondo mudanças desejáveis e as filosofias educacionais tradicionais oralistas, hoje vistas como prejudiciais ao ensino de pessoas surdas, tenham sido teoricamente abolidas do espaço escolar, nas escolas inclusivas ocorre um grande equívoco quanto ao que se oferece como educação bilíngue para o aluno surdo. As ações relativas à Língua de Sinais são, na melhor das hipóteses, incipientes e tímidas.

Para educadores e comunidade escolar trata-se de uma língua pouco conhecida em sua gramática e regras de enunciação; na verdade, é mais provável que a comunicação por sinais nem seja reconhecida como língua. Compreende-se o fato de que ela ainda não “circule” nos vários espaços da escola, mas deveria se fazer presente pelo menos pela atuação do intérprete e, na ausência deste, seu uso deveria, no mínimo, ocorrer no ambiente específico da sala de recursos. Mas também ali ela não participa efetivamente das atividades ou dos diálogos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Na escola pesquisada o que ocorre é um destaque de fragmentos da língua para dar suporte à execução de algumas atividades – um suporte empobrecido e por vezes empregado de modo inadequado e confuso.

Tendo a Língua Portuguesa como a meta exclusiva do ensino para os surdos, a escola acaba por centrar-se nesse compromisso, negligenciando assim o uso da Libras. Esse fato carrega uma grande inconsistência, pois continua a gerar um problema que há muito perdura na educação de surdos: o ensino da L2 desconsiderando-se a L1. Há, assim, uma expectativa de que o aluno surdo aprenda a língua do grupo majoritário, nas modalidades escrita e falada, num processo que não conta com a participação da Língua de Sinais.

Na sala de recursos a professora relata que o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa é, sobretudo, o de ampliação de vocabulário e passa horas do seu horário de planejamento tentando pensar e compor atividades para por assim dizer “dar conta” dessas demandas, no entanto, continuam sem compreender o papel da Língua de Sinais neste contexto e como usa alguns sinais para a comunicação acredita que na relação professor – aluno há utilização da “língua” e, assim, cumpre “um pouco” o compromisso com a abordagem bilíngue.

O lugar secundário e o caráter de suporte da LIBRAS parecem mesmo fazer parte das convicções das professoras. Outras atividades realizadas por elas nos mostram isso, como as provas que são desenvolvidas por elas para serem aplicadas aos alunos surdos na sala regular, conforme discutido no capítulo anterior.

Essas atividades acabam perdendo a razão de ser, pois não promovem o conhecimento e uso da Língua Portuguesa e ficam relegadas a um trabalho mecânico em que os alunos muitas vezes copiam e decodificam itens da língua como gestos, sem na verdade tomá-los como signos. Ora, o trabalho com signos

é a base indispensável para que ocorra alguma compreensão e aprendizagem. Ao mesmo tempo a Libras é em geral reduzida ao uso de letras do alfabeto datilológico e de sinais isolados que se referem a vocábulos também isolados.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultural social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7).

Como a citação de Skliar acima afirma o que vivenciamos é um reflexo dos anos de abordagem educativa baseada no Oralismo e principalmente na dificuldade de entender a Língua de Sinais como capaz de realizar para os Surdos os processos cognitivos e de organização de pensamentos que a Língua Portuguesa proporciona ao ouvinte.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2010). Estética da criação verbal. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. (2009) 13ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BARROS, A. (2005). Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. In: Saúde e Sociedade v.14, n. 3, p.119-133.
- BARROS, D.L.P. (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos. (1993) Rio de Janeiro: Babel.
- FERNANDES, Eulália (org). Surdez e bilinguismo. (2008) 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- FRANCO, M. Currículo & emancipação. In SKLIAR. C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. (1999) Porto Alegre: Mediação.
- LAPLANE, Adriana L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. (2004) In: Políticas e práticas de educação inclusiva. Autores Associados.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. (2005) Educação e Pesquisa vol. 31, nº 3, p.409-424.
- LODI, A. C. B., HARRINSON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. (2002) In: Idem (orgs.) Letramento e minorias. Porto alegre: Mediação.
- LOPES, M. C. (Im)possibilidade de pensar a inclusão. (2008) GT Educação Especial n.15, Anped.
- PADILHA, A. M. L. Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto? (2006) Mimeo.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. (2006) Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, nº 69, p.205-229.

PINTO, G.U. Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala. (2010) Piracicaba: Tese de doutorado.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana. (2008) SP: Contexto.

QUADROS, R. (org). Estudos surdos I. (2006), Petrópolis: Arara Azul.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo um mundo para TODOS. (1997) Rio de Janeiro: WVA. (Coleção Inclusão)

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. (2003) São Paulo: Plexus.

SKLIAR, C. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. (1998) Porto Alegre: Mediação.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. (1999) Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

VIEIRA, Claudia Regina. Bilinguismo e inclusão – Problematizando a questão (2014), Curitiba: Appris.

WILCOX, S., WILCOX, P. P. Aprender a ver: o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua. (2005) Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemão 52, 53, 54, 55

C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

D

Dicionário terminológico 221, 231

E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

F

Fala 11, 108, 111

G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

H

Habilidades linguísticas 1

L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96

O

Oralidade 183

P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

S

Sujeito Político 108

T

Transdisciplinaridade 71

U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-493-1



9 788572 474931