

QUAL É O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA?

WHAT IS THE ROLE OF THE WRITTEN PORTUGUESE LANGUAGE IN THE TEACHING OF PORTUGUESE SIGN LANGUAGE?

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA LENGUA PORTUGUESA ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SIGNOS PORTUGUESA?

Veronica Lima da Fonseca ALMEIDA¹

Isabel Sofia Calvário CORREIA²

Henrique Malheiro VAZ³

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma investigação no ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) na educação de surdos, em Portugal, em que se analisou o papel da Língua Portuguesa (LP) escrita, na prática pedagógica do docente surdo. Por meio da investigação qualitativa realizada através de estudos de casos foram desenvolvidas entrevistas com sete professores surdos e observações no ensino de língua gestual na educação básica em instituições de referência em educação de surdos, nas cidades do Porto e Lisboa. Os resultados revelaram um papel quase invisível da língua escrita no ensino da língua gestual, sendo encarada como uma variante simbólica e um instrumento próprio da prática pedagógica do professor que assume formas diferentes mediante as abordagens do ensino e os seus fins pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Gestual. Língua Portuguesa Escrita. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: *This article presents results of an investigation in the teaching of the Portuguese Sign Language (LGP) in the education of the deaf, in Portugal, in which it was analyzed the role of the written Portuguese language (LP) in the pedagogical practice of deaf teachers. Through qualitative research conducted through case studies, interviews were conducted with seven deaf teachers and observations in sign language teaching in basic education in reference institutions in deaf education in the cities of Oporto and Lisbon. The results revealed an almost invisible role of the written language, in the teaching of sign language, that being a symbolic variant and an instrument proper to the pedagogical practice of the teacher that takes different forms through the approaches of teaching and its pedagogical purposes.*

Keywords: *Sign Language Teaching. Written Portuguese Language. Pedagogical Practices.*

RESUMEN: *Este artículo presenta los resultados de una investigación en la enseñanza de la Lengua Signos Portuguesa (LGP) en la educación de sordos, en Portugal, en que se analiza el papel de la Lengua Portuguesa (LP) escrita en la práctica pedagógica de*

¹ Doutoranda no Programa Ciências da Educação na (FPCEUP) Universidade do Porto. Professora no Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5331-7736>, E-mail: veronicalfa@gmail.com.

² Pós-Doutorada em Linguística da Língua Gestual Portuguesa. Professora Adjunta (ESEC) Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1798-2165>, E-mail: icorreia@esec.pt.

³ Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto. Professor Auxiliar na Faculdade (FPCEUP) da Universidade do Porto, Porto, Portugal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9061-0878> E-mail: henrique@fpce.up.pt.

los profesores sordos. A través de investigaciones cualitativas realizadas a través de estudios de caso, se realizaron entrevistas con siete profesores sordos y observaciones en la enseñanza de lenguas de signos en la educación básica sorda, en instituciones de referencia en educación de sordos, en las ciudades de la Porto y Lisboa. Los resultados revelaron un papel casi invisible de la lengua de escrito, en la enseñanza de la lengua signos, la de ser una variante simbólica y un instrumento propio de la práctica pedagógica del maestro que toma diferentes formas a través de los enfoques de la enseñanza y sus propositos enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguaje de Senãs. Lengua Portuguesa Escrita. Práticas Pedagógicas.

Introdução

O papel da Língua Portuguesa escrita no ensino de Língua Gestual Portuguesa foi averiguado nas práticas pedagógicas de docentes surdos dentro de uma investigação, em andamento, sobre a educação de surdos em Portugal. Para início, é importante esclarecer que não estamos a referir ao ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, mas ao papel da Língua Portuguesa escrita nas práticas pedagógicas de professores surdos ao ensinar a língua gestual a crianças surdas.

A atual educação para surdos configura-se no contexto pós-moderno, numa sociedade com políticas e práticas culturais internacionais fomentadas pelos efeitos de um mundo cada vez mais global e interligado (GIDDENS, 1991), em que a escrita é explorada na construção e divulgação destes cenários sociais. De modo geral, a escrita está presente nos diversos processos educativos, políticos, culturais e sociais. A língua no seu modo escrito é um instrumento de interação no mundo social, a nível internacional, nacional e local. Neste sentido, a escrita tem um papel transversal (CARVALHO, 2013) e na educação escolar é visível por sua participação nas várias áreas de ensino. No contexto da educação para surdos, a escrita formaliza as diretrizes das políticas internacionais linguísticas, inclusivas e bilingues (GÓMEZ, 2012) para as práticas de educação para as pessoas surdas, onde é inegável a importância da escrita no ensino. Além do mais, na educação de surdos constata-se a que apenas uma minoria são filhos de pais surdos, logo o uso da língua nacional e de sinais/gestual influencia nas formas do acesso ao conhecimento social para todos. Desta forma, na educação de surdos a apropriação das duas línguas é importante no acesso pleno à informação.

O sistema educativo português configura a educação de surdos pela política inclusiva bilingue, com o ensino da Língua Gestual Portuguesa (L1) como primeira língua, e o ensino da língua portuguesa para surdos (L2), como segunda língua. O

ensino da Língua Gestual Portuguesa é ofertado como disciplina, desde 2008, oficializada no Decreto-Lei nº 03 de 2008 (PORTUGAL, 2008), agora com a redação do Decreto Lei nº 54 de 2018 (PORTUGAL, 2018), e pelo Programa Curricular de LGP (PORTUGAL, 2007). Já, o ensino da Língua Portuguesa para surdos é ofertado mediante o Programa Curricular da Língua Portuguesa para surdos, em 2011 (PORTUGAL, 2011). A transversalidade da escrita está presente na educação de surdos, no ensino em escolas e na formação de docentes para o ensino da língua gestual. Estes processos educativos revelam que, além da coexistência entre as línguas no mesmo espaço geográfico, estas duas línguas também fazem parte da formação da identidade das crianças e dos professores da língua.

Neste contexto, o professor surdo, por ser considerado um possuidor linguístico e cultural da língua materna (PORTUGAL, 2007), tem legitimado as práticas de ensino da língua gestual (VAZ, 2013; AFONSO, 2008) em escolas e na formação de profissionais em língua gestual no ensino em universidades. Neste cenário das práticas pedagógicas, a escrita além da sua transversalidade no ensino na escola, também é uma variante simbólica (SUPALLA, 2018) no ensino da língua de sinais ao ser utilizada como uma forma de equivalência das duas línguas usadas na comunicação e expressão da cultura portuguesa. No ensino de língua gestual, o professor utiliza as duas línguas, a língua gestual na modalidade visuo-gestual e a língua portuguesa na modalidade escrita. Então, qual é o papel da língua portuguesa escrita no ensino de língua gestual?

Esta questão é o fio condutor neste estudo que explorou fundamentos teóricos e dados empíricos nas práticas pedagógicas do docente surdo no ensino de língua gestual na educação de crianças surdas. Ao observarmos as práticas pedagógicas vislumbramos um papel quase invisível da língua escrita, o de ser uma variante simbólica usada em equivalência no ensino da língua gestual, pelo professor surdo, um poliglota no ensino da sua língua.

Inicialmente apresentaremos os fundamentos teóricos explicitando a importância da escrita na interação social e na escola pela sua transversalidade no ensino, revelando-se na língua sinais/gestual enquanto variante simbólica. Posteriormente descreveremos o contexto metodológico, o cenário da investigação dos dados empíricos e a análise e discussão do papel da língua portuguesa escrita no ensino de LGP para crianças surdas.

Fundamentos teóricos

A escrita é um instrumento importante na estruturação do conhecimento humano, e ao ser organizada na educação escolar exprime, por um lado, o universo da interação social independente do idioma, e, por outro lado, deixa transparecer o seu caráter transversal e as diferenças no uso da escrita pelos indivíduos.

O antropólogo Barth (1969), ao tratar sobre a noção de etnicidade na sociedade, indica a existência de uma sociedade plural com interações de contacto que sinalizam a atribuição da identidade, a categorização no grupo (por unir e separar), e autoidentificação (dos sujeitos) permitindo maior ou menor interação entre os sujeitos. De modo geral, Barth percebe a sociedade como plural com variações de conteúdos, ou seja, como uma sociedade heterogênea que estabelece relações intencionais. Neste processo de socialização entre os sujeitos, as identidades sociais são constituídas pelo duplo processo do *eu* e o *outro* na articulação entre os sistemas de ação nas trajetórias que se iniciam na infância. Este processo de constituição dos sujeitos, Dubar (1997) considera ser uma das formas identitárias que se inicia na infância com a identidade herdada na família, posteriormente a identidade virtual adquirida na escola, seguindo-se a identidade visada para a possível profissão.

No contexto da surdez, é vigente a existência da heterogeneidade na composição dos grupos surdos, revelando-se nas formas de interação entre si e com ouvintes, onde o uso das duas línguas faz parte das vivências destes sujeitos sociais, apesar das fronteiras linguísticas (O'DOWD; MCCALL, 2006).

Para Doise (2002, p. 67) a interação social ocorre por princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, a partir dos “níveis de relações do indivíduo e a coletividade”. A interação social coloca em evidência a importância da língua e a sua concepção nas relações humanas, visto que o ser humano vive em grupos que são formados em função da identidade linguística ao partilhar valores e hábitos na mesma linguagem. A interação social é uma atividade importante por propiciar a “[...] convergência entre duas atividades humanas, a fala e a atividade prática, duas linhas completamente independentes de desenvolvimento que convergem” (VYGOTSKY, 1994, p. 21). As diferenças nas relações de desenvolvimento entre falar e escrever são consideradas por Kroll (1981) em função do ensino da escrita, especialmente na escola elementar organizada em quatro fases: a preparação para a escrita, a consolidação de hábitos linguísticos orais escritos, a diferenciação dos recursos da linguagem oral e

escrita e a integração sistemática de falar e escrever, estas formas de apropriação diferenciada e sistemática estão interligadas. Com a formalização do ensino das línguas na escola, ler e escrever são habilidades que fazem parte de um artefacto tecnológico, a escrita, e são habilidades interrelacionadas, não só entre si, mas também com a escrita e a fala (GORSKI; FREITAG, 2010). A escrita é, “acima de tudo, um procedimento, um instrumento, um fixador de palavras, ela não guarda apenas o pensamento em estado de possibilidade que se expressa no mundo social” (HIGOUNET 1997, p. 9). Nesta direção, o indivíduo deve adquirir no ensino da língua portuguesa a competência da escrita na relação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Carvalho (2013, p.195) ressalta a escrita por sua “competência transversal à escola”, no desenvolvimento da capacidade da escrita como um dos principais domínios em articulação com outros saberes como ouvir, falar e ler. Assim, a língua escrita aprendida na escola tem um papel fundamental no desenvolvimento social, e na relação com outras áreas de conhecimento. Para Carvalho (2013, p.188), há uma pedagogia da escrita que pressupõe a articulação de quatro planos: a) o plano do sujeito (que aprende a escrever); b) o plano da relação da escrita com os outros domínios; c) o plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares e o d) o plano da participação pela escrita na escola.

Estudos na língua de sinais levados a cabo por Kyle (1981) põem em evidência a escrita na aprendizagem das crianças surdas na apresentação de materiais que permitam expressar o mundo visual. No Brasil, a apropriação do português escrito (PEREIRA, 2014) é uma preocupação dos educadores de alunos surdos quanto às dificuldades no Português para Surdos na leitura e na escrita (AVELAR; FREITAS, 2016). Em Portugal, Rebelo (2014) alega que o ensino de Língua Portuguesa (LP) aos alunos surdos está ainda um pouco longe do patamar de excelência que se almeja.

A interface do português escrito e da língua de sinais em comunicações postadas por um professor surdo nas redes sociais foi considerada por Nogueira (2018) como um multilinguismo refletindo sobre a pessoa surda e a língua.

No contexto da profissão do professor de língua de sinais, o professor e pesquisador surdo, Supalla (2018) descreve que o professor de língua de sinais é um poliglota, devido à prática de ensino da sua língua requerer a utilização da escrita como uma variedade simbólica, sendo assim uma espécie de multilinguismo. Porém, ele explica que o poliglota tem a ver com a descrição de uma pessoa que compreende e usa diferentes símbolos de diversas maneiras e uma delas é conhecer um sinal de uma

palavra. Esta identificação de poliglota tem visibilidade no profissional quando este expressa o mesmo conceito em cada idioma usando formas diferentes, ou seja, pelo seu ato de encontrar o equivalente em Inglês (escrito) e na ASL (Língua de Sinais Americana).

Neste âmbito do ensino realizado por docentes da língua de sinais, Supalla (2018) refere que o professor é entendido como um poliglota, num sentido próximo ao multilinguismo por usar de uma variante simbólica fundamentada no modelo sociolinguístico da diglossia sociolinguística (LINHARES; ALENCAR, 2016). A diglossia é um fenómeno que ocorre quando as pessoas usam a mesma língua de formas diferentes em espaços distintos, ou seja, elas estão usando a mesma língua com registos diferentes. Este fenómeno também foi encontrado no uso da língua de pessoas surdas conforme descreve citação abaixo:

1.2 Sign Language Diglossia. The language situation that acts as a cohesive force in the deaf community is a diglossic situation. Stokoe (1970) first pointed out the existence of diglossia in the deaf community, using Ferguson's (1959) classic paper on diglossia as a model. Stokoe defined the High (H) variety as Manual English and the Low (L) variety as American Sign Language. Manual English is a combination of signs and fingerspelling that represents a morpheme to morpheme correlation with spoken English. (WOODWARD, 1973, p.193).

Supalla (2018) explicita que, além de Woodward e Stokoe, Pierre Desloges abordou este fenómeno em 1779, ao perceber que pessoas surdas usavam a diglossia para um propósito. Ele verificou que as pessoas antes de fazerem parte da escola de surdos, em Paris, usavam formas de se comunicar por vários caminhos que partilhavam entre si. Com a entrada das pessoas surdas na escola, elas perceberam diferenças, o que significou a diglossia, porque as pessoas na comunidade falavam de uma forma e na escola de outra. Então, além de mostrar as diferenças nas línguas comunitária e institucionalizada, isto significou também que cada um tinha e criava o seu próprio caminho.

Tais diferenças no uso de registos estão na origem da diglossia, e o fato do professor poder usar o alfabeto manual para soletrar uma palavra escrita, poder usar o inglês escrito e a ASL, tem a ver com diglossia ao configurar as várias maneiras de mostrar o significado através da variedade simbólica. Olhando para a língua de pessoas surdas, atualmente na escola com ensino estruturado, verifica-se o uso de um conjunto

de variedade simbólica, inclusive o inglês escrito, Supalla compreende esta prática como um empréstimo de sistema de escrita existente no inglês.

“The reality of the American singer as a polyglot” To help you see what I mean, take myself and others like me who teach. I’m lecturing in ASL, and I’m also using written English. What that means is that many of our interactions include two languages: ASL and English. We use both languages so often that they influence our thoughts, how we process information, how we read and translate between ASL and English. Given that we know at least two languages, we should consider ourselves “polyglots”, meaning that we know multiple languages. (SUPALLA, 2018, p. 1).

Portanto, quando usamos as palavras e os seus significados associados, e mostramos esse tipo de escrita que produz o mesmo sinal que tínhamos em mente estamos utilizando a variedade simbólica. Logo, o professor é entendido como um poliglota em sua prática de ensino pelo uso de uma variedade simbólica já existente no nosso ambiente “We use symbolic variety. Deaf people already encounter a world that is based on speech, and they also see printed text in the environment” (SUPALLA, 2018, p. 1). Neste caso, o uso da palavra escrita independente, representa um sinal e expressa o mesmo significado da escrita já existente no ambiente da sociedade comum. Portanto, o professor ao usar da escrita utiliza como uma variedade simbólica por uma equivalência entre as duas línguas, com intencionalidade para o ato de ensinar. Consideramos então que a língua escrita assume o papel de variante simbólica e com formas diferentes de acordo com o contexto de uso da língua e os seus fins pedagógicos no ensino de LGP.

O contexto metodológico

Ao tratar o ensino da língua gestual com olhar interdisciplinar, apoiamo-nos na metodologia qualitativa desenvolvida por meio de estudos de casos (AMADO, 2017). Neste processo foi realizada uma pesquisa com foco no ensino da língua gestual na educação básica, em duas escolas de referência em educação de surdos, em Portugal, nas cidades do Porto e Lisboa. O desenvolvimento da pesquisa de campo efetivou-se por meio de observações e entrevistas com 7 (sete) professores surdos nas instituições onde atuam como profissionais. O cuidado ético foi estruturado de três formas: na solicitação para a investigação, na aceitação formal e na recolha de dados. A solicitação

na instituição de ensino efetivou-se junto dos representantes da gestão, coordenação e docentes da área de LGP. Mediante aprovação concedida, também foi formalizada a aceitação individual com os professores para a realização das observações e das entrevistas por meio do consentimento informado assinado. A recolha de dados decorreu de dois modos: primeiro, por meio das observações e registos realizados apenas nas aulas; e segundo, com a realização das entrevistas individuais e presenciais, através da gravação de áudio e com a presença do intérprete para tradução e interpretação. A veracidade dos dados foi constatada com o envio da transcrição ao intérprete e aos entrevistados via correio eletrónico, em que estes realizaram os ajustes necessários na transcrição para o texto final, validando a informação conferida. A análise de dados foi desenvolvida através da análise de conteúdo destacando as unidades de significação.

O contexto da investigação nas cidades do Porto e em Lisboa

Ao enfatizar o ensino da língua gestual para crianças surdas, esta investigação efetivou-se em dois espaços geográficos, no Porto e em Lisboa, devido à natureza da relevância do carácter histórico e educativo presente nas instituições que são referência na educação de surdos em Portugal. As instituições se identificam e são identificadas como espaços para a educação de alunos surdos pelo seu potencial de ensino inclusivo bilingue. Nestes espaços, a língua gestual está posta institucionalmente e segue o programa curricular que orienta o ensino da língua gestual nas quatro áreas fundamentais: interação, estudo da língua, literacia e comunidade e cultura, ensinados a partir de vários temas explorados nos seus vários aspetos. Além de apoiados na política do sistema educativo para surdos, estes espaços revelaram diferentes abordagens de ensino, constituídos a partir de distintos olhares para a língua e a cultura, onde a escrita é posicionada de forma diferente. Esta diferença está relacionada com a compreensão que vem sendo constituída na educação bilingue como modelo de ensino e aprendizagem as pessoas surdas uma vez que “o ensino de línguas envolve a conexão entre a língua e a cultura e a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes” (GESSER, 2012, p. 15). Neste sentido, as políticas educativas têm orientado o ensino da língua conectado com a cultura, e mediante esse processo as práticas pedagógicas constituem-se a partir de uma abordagem que orienta o professor, que “[...] é a sua filosofia de ensinar” (GESSER, 2012, p 19).

Kramersch (2017, p.135) analisa o lugar da cultura no ensino do inglês como língua estrangeira na abordagem comunicativa discutindo a cultura no ensino de línguas como um lugar de destaque, o da cultura com c “minúsculo”, o ensino da vida cotidiana (estilo de vida dos falantes) e C “Maiúsculo” o ensino da literatura e artes, (forma humanística do conhecimento mais genérico). Na visão desta investigadora, estas diferentes perspetivas deixam transparecer como a cultura deve ser ensinada, mas espera-se que o professor da língua, ensine apenas a língua. Segundo Kramersch (2017, p.135) o estilo de ensino da língua e da cultura é especialmente destacado quando “a língua-alvo é ensinada por nativos dessa língua”. Estas questões trazem reflexões acerca do ensino da LGP como uma língua nova, no sentido da formação do campo enquanto área científica e nas práticas pedagógicas, em que estas são constituídas, principalmente, por nativos na língua, ou seja, pelo professor surdo (VAZ, 2013). Assim, ao procurarmos compreender este cenário do ensino, verificámos diferenças nas abordagens das práticas de ensino do professor surdo no ensino de LGP.

No Porto, a investigação foi numa Escola de Referência em Educação Bilíngue para Alunos Surdos (EREBAS), instituição ligada ao Ministério da Educação. Nesta observamos as aulas na educação básica, no 1º, 2º e 3º ciclos, onde o ensino de LGP desenvolve-se numa conjuntura da coordenação do ensino inclusivo bilíngue. A organização do ensino da língua gestual baseia-se na abordagem bilíngue com ênfase numa prática pedagógica cultural.

A abordagem pedagógica no Porto desenvolve-se com foco na cultura surda, onde o ensino concentra a sua atenção no desenvolvimento do campo visuo-gestual dos alunos para que estes constituam competências visuais e representações na forma de compreender e descrever o mundo social. Esta abordagem do ensino bilíngue está pautada no programa curricular com um viés na perspetiva da centralidade da cultura com ênfase em práticas que ressaltam o estilo de vida dos falantes (HALL, 2003). Esta abordagem cultural constituiu-se na perspetiva moderna conforme descreve Kramersch (2017) com a virada comunicativa, onde o ensino da língua se liga à cultura na interação em contextos sociais das pequenas culturas.

Com esta abordagem intenciona-se responder às necessidades presentes no cenário heterogêneo apresentado nos perfis dos alunos surdos que chegam às escolas uma vez que a maioria são filhos de pais ouvintes. Para além disso, esta tendência está implicada numa vertente pedagógica para a formação de um sujeito centrado na cultura surda de modo a influenciar na formação da identidade das crianças surdas. Para Perlin

(2004), as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, pois elas moldam-se com maior ou menor receptividade cultural. Há assim uma compreensão de que a educação de surdos deve ser o lugar também da cultura surda, o que requer conhecimento da experiência do ser surdo com todas as transformações que o acompanha. Esta percepção da unificação da identidade é uma forma de centralidade para diferenciar as práticas a partir da atuação de docentes surdos como modelo. Este tipo ideal enquadra o sentido existencial do que é ser uma pessoa surda, favorecendo assim o aluno na sua auto identificação como um utilizador da LGP e participante nos grupos surdos. A escola é, então, um espaço para proporcionar os conteúdos culturais e linguísticos propícios para a constituição da identidade surda. A idealização da identidade surda no universo das práticas culturais é considerada importante nas relações de interação dos utilizadores da LGP, na constituição da identidade e subjetividade surdas. Neste sentido, a escola torna-se um lugar de práticas culturais e linguísticas propiciadas por um ensino desenhado para a constituição da identidade surda. A língua aqui é entendida como uma unidade de identidade pelo seu pertencimento a certos grupos (GORSKI; FREITAG, 2010).

Neste espaço, a idealização do sujeito surdo é um produto e produz uma identidade surda, uma vez que a maioria das crianças surdas chegam às escolas sem muita comunicação pela sua “[...] identidade social herdada nas relações familiares” (DUBAR, 1997, p. 107). Portanto, no momento da entrada na escola, muitas das crianças ainda não se percebem como surdas, precisam ser expostas à LGP e à LP escrita, pois necessitam adquirir conhecimentos sobre o mundo e a vida no contexto surdo. Para tal, é preciso a mobilização de conhecimentos para a vida visando a compreensão e aceitação da identidade na constituição da subjetividade surda para que estes se percebam como parte de um grupo minoritário.

Neste espaço educativo também foi verificada a produção de materiais organizados pelos seus profissionais para atender à realidade e às necessidades de ensino dos alunos surdos em suas diferenças na escola. As configurações nas práticas de trabalho estão organizadas para ocorrerem em equipa entre o professor da turma e o de LGP. Porém, observou-se que esta forma de trabalho não ocorre na frequência prevista no 1º ciclo, visto que a maioria dos professores de turma são ouvintes e não dominam a LGP. Já no 2º e 3º ciclo, os docentes de LGP trabalham autonomamente, ou seja, atuam apenas com a sua disciplina, logo organizam e realizam todo o processo de ensino conjuntamente com a partilha de ideias e materiais entre professores surdos.

No ensino de LGP as práticas pedagógicas são próprias dos professores surdos, pois o contacto com adulto surdo significa acesso ao modelo, às experiências e aos significados. Neste terreno, as práticas são desenvolvidas na forma direta como são usadas pelos surdos, o que parece fortalecer o sentimento de atuação dos alunos no seu desenvolvimento linguístico e cultural. Intenciona-se com esta prática de ensino a afirmação da condição identitária para o utilizador da língua gestual e estímulo dos alunos não só a expressarem-se pela sua língua natural, mas também a participarem nos grupos de vivências surdas. A constituição desse ensino tem por finalidade a formação de um sujeito que se apropria e produz no mundo surdo. Esta afirmação poderá configurar as formas de “[...] identidade social identitária, a identidade virtual, a adquirida na escola” (DUBAR, 1997, p. 107).

Em Lisboa, a investigação foi numa Escola com alunos surdos, instituição ligada ao Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança social. Nesta, as nossas observações ocorreram apenas nas aulas no 1º ciclo, onde o ensino de LGP apresenta uma abordagem pedagógica gramatical e desenvolve-se numa conjuntura do departamento de línguas. A sua abordagem pedagógica tem o foco gramatical e objetiva desenvolver o potencial linguístico dos alunos para a formação de um sujeito com identidade relacional no contexto social. A LGP é ensinada a partir da organização de aspeto gramatical da língua utilizada por utilizadores surdos e conectada às relações existentes na cultura portuguesa. Esta abordagem do ensino de LGP, assume uma proposta bilingue desenhada na instituição para atender à realidade e às necessidades dos alunos na sua inserção no mundo global (GIDDENS, 1991). Esta abordagem é percebida aqui como uma tendência pedagógica da cultura simbólica do ensino da língua, ligada à perspetiva pós-moderna (KRAMSCH, 2017) a qual compreende o cenário geopolítico e globalizado, apostando no desenvolvimento de competências simbólicas com foco no processo de significação através da interação social.

Este ensino da LGP afirma-se numa dimensão da língua enquanto língua ao propor uma formação para um sujeito surdo relacional. Assim, esta abordagem de ensino compreende o sujeito surdo como diferente por fazer parte de um grupo social com uma variação de conteúdo linguístico, ou seja, como uma especificidade. Este aspeto de especificidade relativo à origem da sua surdez, constitui experiências significativas que os colocam, não só como utilizadores de uma língua gestual, mas os constituem como sujeitos sociais que participam do mundo a partir das duas línguas, logo, não há limites por haver a relação deste com o mundo maior (BARTH, 1969).

Portanto, o sujeito surdo é idealizado como capaz de estar e de atuar num mundo maior onde a aquisição das duas línguas é essencial na sua formação pelo seu vínculo com a sociedade global e a sua interação com a cultura portuguesa. Aqui, considera-se a identidade social herdada como ponto de partida para propor melhor desenvolvimento da identidade social virtual, adquirida na escola ao visar uma socialização no mundo surdo e social global para a identidade visada (DUBAR, 1997).

Nesta direção, o ensino desenvolve-se de modo a contextualizar, conectar e diferenciar as duas línguas. Para esse fim, ao contextualizar o tema na língua gestual, utiliza imagens, desenhos, fotos, objetos e escrita para conectar e diferenciar as formas de expressão de uso das línguas, tendo a LGP como elemento central. Nas explicações de associação entre a escrita e os gestos é um propósito que os alunos percebam de imediato o contexto da aula pelas duas línguas. A LGP é ensinada enquanto língua natural, constituída por seus sentidos atribuídos pelos seus utilizadores, mas conectada com as várias temáticas que ampliam o universo de aprendizagem dos alunos sobre o mundo. Aqui também se utiliza a escrita, objetos, desenhos e outras formas de representação como instrumentos pedagógicos no apoio ao contexto do ensino da LGP. Porém, no caso do uso da escrita esta é diferenciada revelando o sentido expresso na escrita da LP e a LGP. A atenção maior aqui é para que os alunos desenvolvam o seu potencial linguístico, cultural e social enquanto bilingues e de maneira simultânea num conhecimento mais global (KRAMSCH, 2017).

Neste ensino também constatamos a produção de materiais organizados pelos seus profissionais para atender a realidade da turma e as necessidades individuais dos alunos. A formação do sujeito surdo é constituída por uma natureza identitária e subjetiva implicada nas suas experiências bilingues nos espaços da sua coexistência social.

A LP escrita no ensino da língua gestual

Para a gramática da língua portuguesa, a língua é o código utilizado pelos membros de uma comunidade linguística e consiste num sistema de signos linguísticos que pode ser usado e atualizado através da fala ou da escrita. “A manifestação de uma escrita, neste caso o Português, recorre-se a um conjunto de sinais gráficos chamados letras, cujo conjunto ordenado constitui o alfabeto” (COSTA, 2015, p. 77).

Ao olharmos para a escrita no ensino da língua gestual, constatamos as diferenças existentes entre as duas línguas de modalidades distintas, conforme salientou Correia (2015, p.103), “até aqui, percebemos que a lgp e a lp são duas línguas que convivem no mesmo território geopolítico, que, sendo línguas naturais humanas têm propriedades comuns, mas, sendo dois idiomas terão, necessariamente, diferenças. “

Estas diferenças implicam na existência de duas línguas e de sujeitos utilizadores, os surdos e os ouvintes. Estes sujeitos utilizam as línguas de maneiras distintas ao participarem do mesmo território político no contexto da cultura portuguesa. Estas diferenças justificam o ensino bilíngue, tal como descreveu Afonso (2008, p.163), “assume-se, deste modo, que a educação dos Surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, e o domínio do português escrito”. A perspectiva bilíngue no ensino de surdos afirma a importância das línguas, a língua gestual e a língua portuguesa escrita, para desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos surdos. Assim, busca-se confirmar na educação de surdos estas práticas tidas como bilíngues por serem desenvolvidas por docentes da LGP e docentes da LP para surdos. Além disso, no ensino básico temos o trabalho em equipa dos professores de turmas e do professor de LGP, um trabalho entre as áreas, a natureza deste trabalho foi explicitado por Correia (2015, p. 107), “como se vê, é fundamental que esta atividade seja realizada em equipa, professor de lgp e professor de português, cada um detentor de saber de cada língua.” Este trabalho em equipe foi verificado na educação básica, especialmente no primeiro ciclo, como já foi explicitado como parte, inicial, do processo de ensino aprendizagem em LGP.

Acerca da língua de sinais/gestual, como já referimos, Kyle (1981) observou no ensino da língua de sinais/gestuais as duas línguas, ASL e escrita do inglês e questionou se é possível ensinar uma língua através da outra. Para esta autora o uso das duas línguas é realizado por uma combinação das duas línguas, a escrita e a de sinais/gestual, e isso mostrou que os sinais/gestos eram feitos para acompanhar a palavra escrita. Tal opção pode significar que a escrita siga a ordem dos gestos dos professores por um sistema combinado com fins pedagógicos.

No Porto, no trabalho dos professores surdos, eles utilizam o sistema combinado no ensino da LGP, onde a LP escrita é uma variante simbólica na formação identitária do sujeito e da profissão no ensino da língua de sinais/gestual. Com o foco da LGP na cultura surda, a escrita é utilizada por equivalência para a *interação* dos conteúdos apresentados, associando a escrita aos significados dos gestos. Explicita-se a LP escrita

apresentada nos materiais, pela escrita no quadro, simultaneamente com os gestos e na utilização de livros, cartazes, material da internet.

Os dados empíricos mostram que no ensino da língua gestual a escrita pode vir antes ou após os gestos, mas está sempre acompanhada pela LGP. Assim, a sua utilização associada à LGP explicita os sentidos sociais de temáticas utilizadas por surdos e ouvintes, evidenciando o seu caráter de *interação*. A partir da abordagem do ensino da LGP que explora a língua no contexto da vida e cultura surda, constatamos que no âmbito geral, o uso da escrita acompanha os procedimentos de exposição que engloba o desenvolvimento da aula. Aqui, a LP escrita é um elemento de apoio no que se pretende ensinar, explicar e refletir no sentido da exploração das práticas com foco na cultura surda. No sentido restrito, a LP escrita é utilizada por equivalência para seguir a ordem dos gestos durante as aulas, a escrita é afirmada como um instrumento pedagógico de apoio do professor para a representação do tema em estudo. Durante a pesquisa de campo, observamos que na explicação das aulas de língua gestual a escrita era usada por equivalência ao gesto. Assim este procedimento ocorria, principalmente, em situações que exigiam maior compreensão, por exemplo, em termos como *Surdo-mudo e Luvas fluorescentes*. A primeira palavra, *Surdo-mudo*, tem uma escrita com um significado histórico marcante na contextualização da trajetória da vida de pessoas surdas. Já a segunda palavra, *Luvas fluorescentes* apresenta uma outra situação que exprime não só a representação de um objeto, mas também a questão da mudança de perspectiva que precisa ser explicada, a sua utilidade por meio da língua gestual e seus sentidos na vida dos surdos. Outras escritas foram utilizadas para explorar os gestos manifestos como: *fome, voa e atento*, uma vez que os gestos destas palavras, inicialmente, não foram compreendidos de imediato pelos alunos. Mediante tal percepção do professor, entre o sentido do contexto utilizado na explicação dada e a expressão do aluno, a escrita foi utilizada para associar a explicação do professor. Para isso, o docente mostrou cada palavra e os gestos utilizados por ele, prosseguindo com a exposição das outras formas de expressão gestual daquelas palavras ampliando as possibilidades de uso das palavras em diferentes contextos. O tema foi tratado revelando-se a escrita como um elemento de convergência que não visa fixar palavras, apenas estabelece relações de interação com a língua gestual, situando os sujeitos no mundo social, ou seja, conforme salientou Supalla (2018), um uso por equivalência. Desta maneira, a cada uso da escrita o mundo surdo abria-se para novos gestos, novas representações e

consequentemente novos significados fluíam atrelados aos sentidos gestuais usados pelos surdos, florescendo e fomentando a identidade surda.

Deste modo, o papel da língua portuguesa escrita é o de variante simbólica com a forma da *interação* dos significados ao ser explicitada no conjunto dos procedimentos pedagógicos dos professores nas aulas. A escrita faz parte da formação do sujeito surdo em contextos de interação social através de princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos a partir dos níveis de relações do indivíduo e a coletividade (DOISE, 2002). Por meio da interação da escrita, os sentidos culturais e linguísticos surdos são adquiridos no ensino desta língua como uma forma de interação e de acesso ao mundo. Assim, observamos que para além do processo de escrever, apontar e circular, o docente chama a atenção para identificação rápida da escrita seguindo com os gestos. Nesta abordagem cultural, a escrita tem a função de representar o sentido social na forma de *interação* por equivalência entre as línguas na mobilização de significados nos conteúdos do ensino para descrever melhor o contexto surdo. A LP escrita é utilizada de forma rápida pelo professor poliglota (SUPALLA, 2018) por fazer parte do conjunto da variedade simbólica composta no ato de ensinar a LGP nas suas aulas.

Em Lisboa, o ensino apresenta um outro cenário, ao focar a LGP na cultura simbólica, a LP escrita tem o papel de equivalência na *diferenciação* do uso da escrita em materiais expostos no quadro, em simultâneo com os gestos. A LP escrita é revelada pela equivalência da contextualização da aula em LGP através de materiais presentes em explicações na sala com livros, cartazes, material da internet. Neste ensino, verificou-se que o contexto social maior deve fazer parte da formação do sujeito, por isso, o foco está na forma de uso das duas línguas para o surdo. Procura-se, assim, propiciar um ensino de modo que o aluno surdo se aproprie das duas línguas pela proposta pedagógica. Portanto, no âmbito geral, o uso da escrita acompanha os procedimentos de exposição que engloba o desenvolvimento da aula pelo seu carácter transversal e convergente na língua gestual e nas demais disciplinas curriculares da turma, afirmada na atuação entre os professores de LGP e o professor da turma. A escrita assume um papel importante nas aulas, inclusive nas aulas de língua gestual conjunta com a língua portuguesa, em ambas unidades curriculares o ensino é desenvolvido conjuntamente entre os professores.

No sentido restrito, a escrita é uma variante simbólica utilizada na equivalência entre a ordem dos gestos e os sentidos que envolvem os contextos sociais das duas

línguas. Logo, durante as aulas, o professor de língua gestual estabelece relações de combinações entre as duas línguas e o uso pelos utilizadores no mundo social. Este uso da escrita não visa fixar palavras, mas é utilizado como um instrumento transversal no ensino para a formação do sujeito surdo que interage e transita no mundo social de práticas e ideias na sociedade comum. Em uma das aulas observadas, o professor de turma utilizou um texto de rede social mostrando uma relação familiar, uma espécie de recado em que a frase identificada pelos alunos expressava dúvidas: *Hoje não venho jantar*. Esta frase foi trabalhada primeiramente com o destacar da escrita e o apontar do professor de turma seguida de gestos da professora de LGP. Posteriormente, a professora de LGP explicou a frase em gestos e a maioria dos alunos alegou que não conheciam a palavra *venho*. Logo, a professora de LGP procurou utilizar de vários exemplos de uso do verbo, a partir de situações diárias que representam a ação do verbo *vir* na formação do tempo próximo. Na LGP o tempo também é indicado formação do passado, do presente e do futuro “na Língua Gestual Portuguesa irão assim ser encontradas as mesmas categorias gramaticais que nas línguas verbais (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994, p. 103).

A palavra foi circundada, explicada no seu tempo verbal em gestos que foram depois reproduzidos pelas crianças. Uma nova explicação foi realizada com a frase *Venho jantar hoje*, a partir da escrita seguida da exposição em gestos e reproduzida a prática em LGP pelos alunos. A outra escrita foi o uso da palavra *colega*; muitos alunos não conheciam esta escrita, o seu gesto e o seu significado. Foi explicado pela professora de LGP como similar ao sentido da palavra *amigo* (com pouca ligação), sendo a palavra *colega* utilizada pelos ouvintes, parentes, na escrita da escola, em convites e em frases usadas no cotidiano, por surdos e ouvintes. Uma outra palavra desconhecida foi *faculdade*, a professora primeiro apontou a escrita, depois utilizou da prática do alfabeto manual, a datilologia e em seguida explicou em gestos.

Posteriormente, a professora abriu a internet mostrando a escrita da *faculdade* na busca em pesquisa para os alunos terem a percepção da representação social e física deste espaço de significado constituído na palavra *faculdade*. Esta ação evidenciou a escrita com o significado de um outro lugar para estudar distinto da escola, por isso, a professora abriu imagens de uma *faculdade* e de uma *escola* e imediatamente os alunos perceberam quem estudava na *escola* e na *faculdade*. A professora, então, resgatou a sua experiência de aluna, quando tirou o curso na *faculdade* para ser professora de LGP, localizou na internet o lugar e mostrou a *faculdade*, em Coimbra, a *Escola Superior de*

Educação de Coimbra (ESEC). A exposição do lugar, dos cursos e das profissões apareceram e mostraram as diferenças no significado social da escola e faculdade.

Alunos perguntaram como eles podiam estudar na faculdade, a professora explicou que requer tempo de estudo e só com a finalização do secundário. A professora então iniciou a prática do questionamento sobre a profissão que cada um gostaria de ter e cada aluno se expressava com os gestos e a datilologia para identificar a profissão. Mediante as respostas dos alunos, a professora realizava uma nova pesquisa na internet e novos gestos e sentidos sociais eram expostos e apreendidos, assim a cada escrita, novas palavras e novos gestos emergiam.

Esta visão do sujeito social que participa de uma variedade de conteúdo linguístico, mas se relaciona com um mundo maior está ligada à visão da noção de etnicidade no sentido plural de Barth (1969), pois este entende que o conteúdo da cultura não é o que define o grupo, mas o processo de interação, onde os limites é que definem o grupo havendo sempre uma fronteira e um trânsito entre os indivíduos.

Nesta abordagem simbólica o ensino da língua gestual é constituído no contexto social global pelas duas línguas, a LGP e a LP escrita, que estão entrelaçadas por um movimento cultural da socialização pelas duas línguas com usos diferentes.

Além do processo de escrever, apontar e explicar, o professor também reconstrói o sentido do ensino na sua contextualização ampla sobre o tema investigado realçando as várias formas que podem ser encontradas no contexto escrito, diferenciando-se o sentido da escrita e do gestual.

A idealização do sujeito surdo é a de que as suas identidades, a herdada na família e a virtual, estão em processo de reconstrução pela sua ligação com o mundo. Entretanto, a identidade virtual adquirida na escola está a ser constituída numa dimensão para a afirmação deste como utilizador da língua gestual e da língua escrita, num mundo maior, o da cultura Portuguesa, o mundo da pluralidade, onde percebe a existência das duas línguas no mundo social. Assim, a idealização da constituição do sujeito se dá pela apropriação da língua gestual sendo que a língua escrita favorece na diferenciação não só simbólica, mas cultural no sentido do seu pertencer a um grupo social surdo que quer participar na sociedade maior.

Considerações finais

Ao compreendermos a língua escrita, primeiramente, como uma língua transversal, ousamos em explorar o seu papel no ensino da língua gestual. Para isso, olhamos para as práticas pedagógicas de professores surdos no ensino da LGP e verificamos o uso da LP escrita em que revelou-se o seu sentido quase invisível, o de ser uma variante simbólica própria da formação identitária do sujeito surdo e da profissão do professor de língua gestual. O professor da língua gestual utiliza a escrita por um sistema combinado de equivalência entre as duas línguas e, desta maneira a escrita tem um papel de variante simbólica devido ao seu uso por equivalência aos gestos, na exposição e explicação dos conteúdos nas aulas. Esta escrita faz parte da composição da prática pedagógica, assim como o alfabeto manual, o desenho, imagens e outras representações do mundo social. A escrita amplia a relação de compreensão e utilização das duas línguas presentes na vida das crianças surdas nas suas experiências diárias e contribui para uma maior participação dos alunos no mundo social. Neste sentido, a representação gráfica segue a composição da manifestação da escrita utilizada pelos membros da comunidade linguística da Língua Portuguesa, em Portugal, mas o significado da escrita é explorado em realidades diferentes, conforme as abordagens do ensino e os seus fins pedagógicos.

Referências

- AFONSO, C. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos. **Saber (e) Educar**, ESE de Paula Frassinetti, Porto, n. 13, p. 159-169, 2008.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; MARTINS, M. R. Delgado. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Lisboa: Caminhos coleção universitária, Série Linguística, 1994.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, UFG, Goiânia, n. 1, p. 12-24, 2016.
- BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries the social organization of culture difference**. Boston: Little Brown and Company, 1969.

CARVALHO, A. B. A escrita na escola: uma visão integradora. **Interacções**, n. 27, p. 186-206, 2013. Disponível em: < <http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CORREIA, I. S. C. Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. **Exedra Revista Científica ESEC**. Secção II Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE. Número Temático – Educação Especial: contributos para a intervenção Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português, Coimbra, p.100-108, 2015.

COSTA, J. **Gramática moderna da língua portuguesa**. Lisboa: Escolar Editora, 2015.

DOISE, W. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

DUBAR, C. **Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1997.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GÓMEZ, R. M. Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. **Unirevista.es**, n. 1, p. 1-10, 2012.

GORSKI, E.; FREITAG, R. M. K. **O ensino da língua materna**. UFSC, Licenciatura na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 1997.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo: n. 12, p.134-152, 2017.

KYLE, J. G. Written Language in a Visual World. KROLL, B. M.; VANN, R. J. **Exploring speaking-writing relationships**: connections and contrasts. England: National Council of Teachers of English. United States of America, 1981.

KROLL, B. M. Developmental Relationships between Speaking and Writing. In KROLL, B. M.; VANN, R. J. **Exploring speaking-writing relationships**: connections and contrasts. England: National Council of Teachers of English. United States of America, 1981.

LINHARES, M. A.; ALENCAR, C. N. Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, n. 2, p. 492-518, 2016.

NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD - Tubarão, SC, n. 3, p. 673-694, 2018.

O'DOWD, L.; MCCALL, C. The Significance of the Cross-Border Dimension for Promoting Peace and Reconciliation. **Working Papers in British-Irish Studies**. University College Dublin. Institute for British-Irish Studies, n.55, 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba – Brasil: Edição Especial: Editora UFPR. N. 2, p. 143-157, 2014.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. THOMA, A. S.; CORCINI, M. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PORTUGAL. **Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico**. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da educação, Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular, Lisboa, 2007. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlpgportuguesa.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. **Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo**. Ministério da Educação. Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PORTUGAL. **Programa curricular de língua portuguesa para surdos**. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da educação, Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua21.pdf> Acesso em: 10 jun.2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. **O presente decreto- lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa**. Lisboa, 2018. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>> Acesso em 10 jun.2019.

REBELO, S. Língua Portuguesa escrita para alunos surdos: duas abordagens possíveis numa perspetiva significativa. **Revista da Pró-Inclusão**: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial: Dossier Temático - A apropriação da Língua Portuguesa por surdos, VIII Dossier – Educação Inclusiva, Lisboa: n. 1, 2014.

SUPALLA, T. **Sign Language Structure, Learning, and Change**. B09_V02FINAL Bloco de notas n. 1, 2018. Disponível em: <<https://courses.edx.org/courses/course-vl:GeorgetownX+SLSX-401-01x+2T2017/course/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VAZ, H. As escolas de referências para surdos quando a língua se configura como meio de tradutor e, discute-se cidadania. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org). **Cartografias da surdez**: Comunidade, línguas, práticas e pedagogia. Porto, Portugal: Editora Livpsic., 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WOODWARD, J. C. Jr. Some observations on sociolinguistic variation and American Sign Language. **Kansas Journal of Sociology**, v. 9, n. 2, Studies in Sociolinguistics, p. 191-200, 1973.

Submetido em: 03/07/2019.

Aceito em: 16/12/2019.

Publicado em: 17/03/2020.

Como referenciar este artigo:

ALMEIDA, Veronica Lima da Fonseca; CORREIA, Isabel Sofia Calvário; VAZ, Henrique Malheiro. Qual é o papel da Língua Portuguesa escrita no ensino da Língua Gestual Portuguesa? **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 191-211, Jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4326>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.