Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Hector Renan da Silveira Calixto

Ouvindo sinais:
ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios

Duque de Caxias
2019

Hector Renan da Silveira Calixto

Ouvindo sinais:
ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Profª Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

C154 Calixto, Hector Renan da Silveira
Tese Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios / Hector Renan da Silveira Calixto. - 2018.
156f.

Orientadora: Profª. Dra Amélia Escotto do Amaral Ribeiro .
Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Lingua Portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2.Educação de surdos – Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Titulo.

CDU 806.9

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7/ 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---------- ----------

Assinatura Data

Hector Renan da Silveira Calixto

Ouvindo sinais:

ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 23 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro
Instituto de Letras – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Universidade Estadual de Campinas

Duque de Caxias

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu avô, Raimundo Dias da Silveira (em memória),
meu maior incentivador na busca por conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Em especial:

A meus familiares, que compreenderam minhas ausências em alguns momentos de interação;

À orientadora, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, que demonstrou compromisso, seriedade e ética sem deixar de lado a paciência, cortesia, delicadeza e espírito de parceria e colaboração.

Aos colegas de profissão, os quais contribuíram para que o tempo dedicado para a realização desse estudo não comprometesse a atuação profissional.

Ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade, que me recebeu com muito afeto e atenção e contribuiu sobremaneira para a possibilidade de realização desse estudo.

Aos professores que participaram do estudo sem os quais o desenvolvimento desse não seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, que por meio da sua organização e execução das atividades possibilitaram a feitura desse estudo.

Aos amigos, de longa data e recentes, que acompanharam o desenvolvimento desse estudo, alguns de forma mais próxima e outros de forma mais distante, mas que sempre mantiveram um posicionamento motivador em relação a continuidade e “finalização” dessa etapa na vida acadêmica.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me acolheu como colaborador, tanto como pesquisador quando como docente, e que me ensinou por meio das atividades desenvolvidas e das amizades construídas nesse espaço ser a resistência elemento necessário para a trajetória acadêmica.

As demais instituições na qual atuo como pesquisador: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na qual atuei como bolsista do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional; Universidade Federal do Pará, na qual atuo como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – GEPESUR; Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina – GESAT –; e Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais.

A arte de escrever não decorre da arte de falar.

(ROUSSEAU, 1998 [1781], p. 113)

RESUMO

CALIXTO, H. R. S. *Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios*. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

As transformações que a sociedade contemporânea assiste, especialmente àquelas relacionadas à diversidade, às diferenças, e à inclusão, desencadeiam um conjunto de ações tanto de políticas públicas quanto de determinações legislativas. No Brasil, dentre o conjunto dessas ações, uma das mais impactantes é a que se refere à inclusão educacional dos sujeitos surdos, com destaque para determinação do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos. Diante disso propõe-se o presente estudo com questão principal da investigação: quais os desafios que se colocam para o ensino de LPE para surdos considerando-se as relações que os professores estabelecem com essa modalidade de ensino? Para responder à questão proposta a discussão se inicia com a revisão teórica estruturada a partir dos seguintes eixos: ensino de LPE como língua não materna (MOURA, 2013; MARTINEZ, 2009; BOLACIO FILHO, 2012; RIBEIRO, 2013); ensino de escrita e letramento (KLEIMAN, 1995; GRAFF, 1991; HEATH, 1982; STREET, 1984; 2003; BARTON, 2007; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 2000; 2004; SOARES, 1998; 2004; SIM-SIM, 1989; ROJO, 2008; 2009; 2012; OSÓRIO, 2006; KOCH, 2000); princípios norteadores da ação docente (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; SILVA; ALMEIRA; GATTI, 2016; CHARLOT, 2000; RAHME; MRECH, 2008; CHEVALLARD, 1998; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); e educação de surdos e seus contextos (SALLES et al, 2004a; 2004b; ROCHA, 1997; BENTES, 2010; LODI, 2013; BOTELHO, 2002; BRASIL, 2005). Tem-se como objetivo analisar criticamente o ensino de LPE para surdos tomando como foco as relações que os professores estabelecem com essa modalidade e com os princípios norteadores da ação pedagógica. De forma específica: mapear eixos que organizam as discussões sobre o ensino de LPE para alunos surdos; compreender como os professores que atuam com ensino de LPE para alunos surdos, no contexto da Baixada Fluminense, se relacionam com esse ensino, com os surdos e com eles mesmos na condição de professores de surdos; identificar por meio das narrativas desses professores quais os princípios orientadores da organização do ensino de LPE para alunos surdos no contexto da Baixada Fluminense. Utiliza-se como metodologia a abordagem qualitativa, inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação, com o levantamento de dados por meio de registro de narrativas de professores que atuam com ensino de LPE para alunos surdos no contexto da Baixada Fluminense. Os resultados, de forma geral, apontam: o olhar do professor para o aluno surdo ainda é transversalizado por equívocos, os quais vão desde o desconhecimento teórico sobre o surdo e a surdez até a presença de traços de permanência de crenças e expectativas; os professores atuantes no ensino de LPE para alunos surdos estabelecem relações com esse ensino a partir das fragilidades apresentadas em relação ao domínio da LPE; e as formas pelas quais os professores compreendem o ensino de LPE como oportunidade de letramento para alunos surdos parecem permeadas pela noção de necessidade de saber ler o mundo. Dessa forma, é indicado que esses professores se constituam como tal a partir das suas

experiências, crenças e expectativas, e que a formação inicial, aparentemente, não supre as necessidades de fundamentação teórica para atuação nesse ensino.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa escrita. Surdos.

.

ABSTRACT

CALIXTO, H. R. S. *Listen signs:* written portuguese language teaching for the deaf and its challenges. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

The transformations that contemporary society assists, especially those related to diversity, differences, and inclusion, trigger a set of actions, both public policies and legislative determinations. In Brazil, among the group of these, one of the most striking is the one related to the educational inclusion of the deaf individuals, with contrats by the determination of the portuguese language teaching, in the written modality, for the deaf. In view of this, we propose the present study, with the main research question: what are the challenges for the teaching of written portuguese language (WPL) for the deaf, considering the relationships that teachers establish with this type of teaching? In order to answer this question, the discussion begins with revision structured from the following axes: teaching of WPL as a non-maternal language (MOURA, 2013; MARTINEZ, 2009; BOLACIO FILHO, 2012; RIBEIRO, 2013); teaching of writing language and literacy (KLEIMAN, 1995; GRAFF, 1991; HEATH, 1982; STREET, 1984; 2003; BARTON, 2007; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 2000; 2004; SOARES, 1998; 2004; SIM-SIM, 1989; ROJO, 2008; 2009; 2012; OSÓRIO, 2006; KOCH, 2000); guiding principles of teacher action (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; SILVA; ALMEIRA; GATTI, 2016; CHARLOT, 2000; RAHME; MRECH, 2008; CHEVALLARD, 1998; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); and education of the deaf and their contexts (SALLES et al, 2004a; 2004b; ROCHA, 1997; BENTES, 2010; LODI, 2013; BOTELHO, 2002; BRASIL, 2005). The objective is to critically analyze the teaching of WPL for the deaf, focusing on the relationships that teachers establish with this modality and with the principles that guide pedagogical action. Specifically: Mapping axes that organize discussions about WPL teaching for deaf students; to understand how the teachers who work with WPL teaching for deaf students, in the context of the Baixada Fluminense, relate to this teaching, to the deaf and to themselves as teachers of the deaf; to identify, through the narratives of these teachers, the principles that guide the organization of WPL teaching for deaf students in the context of the Baixada Fluminense. The qualitative approach, inspired by the presuppositions of action research, is used as a methodology, with the data collection through the recording of narratives of teachers who work with WPL teaching for deaf students in the context of the Baixada Fluminense. The results, in general, point out that the teacher's view of the deaf student is still mainstreamed by misunderstandings ranging from theoretical ignorance about deafness and deafness to the presence of traces of beliefs and expectations; the teachers who work in the teaching of WPL for deaf students establish relationships with this teaching based on the weaknesses they present in relation to the WPL domain; and the ways that teachers understand the teaching of WPL as an opportunity for literacy for deaf students seems permeated by the notion of the need to know how to read the world. Thus, it is indicated that these teachers constitute themselves as such from their experiences, beliefs and

expectations, and that the initial formation, apparently, did not supply the needs of theoretical foundation for acting in that teaching.

Keywords: Teaching. Written portuguese language. Deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Inter-relações, em processo recursivo, dos referentes da ação docente ..26
Figura 2 - Relação entra a Libras e a Língua Portuguesa da educação de surdos...48
Figura 3 - Relação saber/conhecimento - professor - aluno.....80
Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação 85
Figura 5 - Principais elementos presentes nas narrativas dos professores 125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre LPE, letramento e surdez de 2005 a 2017 18

Quadro 2 - Relação das abordagens de ensino de língua com a educação de surdos -..... 41

Quadro 3 - Presença dos conceitos de letramento(s) nos trabalhos analisados referenciados a Soares..... 53

Quadro 4 - Presença dos conceitos de letramento(s) nos trabalhos analisados referenciados a Kleiman..... 54

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa- 87

Quadro 6 - Tópicos discutidos durante os encontros promovidos na realização desse estudo- 88

Quadro 7 – Síntese das perspectivas dos professores sobre as relações que estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos- 99

Quadro 8 - Referentes da ação docente identificados na primeira categoria 104

Quadro 9 - Referentes da ação docente identificados na segunda categoria 127

Quadro 10 - Referentes da ação docente identificados na terceira categoria 136

Quadro 11 - Princípios da ação docente relacionados à dimensão do conhecimento dos professores e as categorias identificadas nas narrativas..... 138

Quadro 12 - Princípios da ação docentes relacionados com a dimensão da prática do professor e com as categorias identificadas nas narrativas-..... 139

Quadro 13 - Princípios da ação docentes relacionados com a dimensão do engajamento do professor e com as categorias identificadas nas narrativas- 140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Incidência dos objetivos de aprendizagem nos alunos surdos de professores que atuam com ensino de LPE na Baixada Fluminense.....107
Tabela 2 - Resultados da resolução dos exercícios de LPE pelos professores 111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GEALCS	Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LPE	Língua Portuguesa Escrita
NLS	New Litecary Studies (Novos Estudos do Letramento)
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS: MAPEANDO EIXOS QUE ORGANIZAM A REFLEXÃO** 24

1.1 **O ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna para surdos** 28

1.1.1 Ensino de língua não materna e educação de surdos 30

1.1.2 O ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna: desafios e possibilidades 42

1.2. **O ensino de Língua Portuguesa Escrita como oportunidade de letramento para alunos surdos** 51

1.2.1. Letramento: revisitando conceitos e enfoques 57

1.2.2. Entre os letramentos múltiplos e os multiletramentos 65

1.3 **O ensino de Língua Portuguesa Escrita para surdos: desafios para a formação e atuação de professores** 69

1.3.1 O professor e suas relações plurais 72

1.3.2 A organização do trabalho docente 79

2 **ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO** 84

3 **RELAÇÕES QUE PROFESSORES ESTABELECEM ENTRE LÍNGUA(GEM) E O ENSINO DE LPE PARA SURDOS** 91

3.1 **Perspectivas do professor sobre ele próprio** 91

3.1.1 Desconhecimento sobre o surdo e a surdez 91

3.1.2 Crenças restritivas a respeito do ensino de LPE para surdos 92

3.1.3 Inabilidade didático-pedagógica 93

3.1.4 Conhecimento sobre o surdo e a surdez 95

3.1.5 Crenças propositivas a respeito do ensino de LPE para surdos 96

3.1.6 Alternativas didático-pedagógicas 97

3.2 **Perspectivas a respeito do aluno surdo** 99

3.2.1 Limitações do aluno surdo para aprender LPE 100

3.2.2 Possibilidades do aluno surdo para aprender LPE 101

4 **DAS FORMAS COMO O PROFESSOR SE RELACIONA COM O ENSINO DA LPE PARA ALUNOS SURDOS** 106
4.1 **O professor e as relações que estabelece com o ensino de LPE para surdos e o aluno surdo** 113
4.1.1. Dimensão epistêmica 113
4.1.2 Dimensão de identidade 115
4.1.3 Dimensão social 116
4.2 **Marcas epistêmico-sociais presentes na organização didática** 118
4.2.1 Conhecimento sobre ensino de LPE para alunos surdos 118
4.2.2 Conhecimento sobre a aprendizagem de LPE para alunos surdos 121

5 **LPE COMO OPORTUNIDADE DE LETRAMENTO** 129
5.1 **Letramento(s) como capacidades** 129
5.2 **Letramento(s) como prática** 131
5.3 **Adaptação e negociação de estratégias de comunicação** 134
5.4 **Sintetizando sinais ouvidos** 138

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 141

REFERÊNCIAS 145

INTRODUÇÃO

Face à abrangência e ao ritmo das transformações que a sociedade contemporânea assiste, especialmente em termos das dimensões éticas e culturais, são colocados múltiplos desafios. Dentre esses, destacam-se especialmente as questões relacionadas à diversidade, às diferenças, à inclusão e elas dizem respeito não apenas à sociedade como um todo, mas a cada uma das suas instituições em particular. Merecem destaque aqui as instituições educacionais.

A ideia de uma sociedade inclusiva se assenta na prerrogativa da promoção e do direito de participação social de todos. Implica, portanto, um conjunto de ações desencadeadas pela proposição tanto de políticas públicas quanto de determinações legislativas, aliadas a uma mobilização com vistas a novas posturas, cada vez menos preconceituosas, em relação às diferenças e aos diferentes.

No caso do Brasil, dentre o conjunto de políticas e legislações voltadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva uma das mais impactantes é a que se refere à inclusão educacional dos sujeitos surdos. A questão de maior impacto aqui está na determinação do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, assim como a inserção do ensino de Língua Portuguesa Escrita (doravante LPE) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (cf. BRASIL, 2005).

Outros elementos integram esse contexto como: reconhecimento da Libras como língua de instrução no processo educacional, atendimento aos alunos surdos preferencialmente na rede regular de ensino, oferecimento de Atendimento Educacional Especializado para subsidiar a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas, entre outros.

O ensino de LPE para surdos é vista como uma questão polêmica concernente, entre outros fatores, ao fato de se considerar que os sujeitos surdos têm na Libras o mito de que unicamente essa é suficiente para sua inserção social (RIBEIRO, 2013). Também pode-se destacar aqui as dificuldades metodológicas envolvidas no ensino de LPE para surdos (STROBEL, 2008; LODI, 2009; QUADROS, 1997).

Por ser uma discussão muito recente para além das determinações legislativas, do ponto de vista da operacionalização traz as marcas das crenças e expectativas que a sociedade e os seus sujeitos construíram ao longo do tempo, especificamente sobre o surdo e a surdez. Em se tratando da educação escolar, tem se observado que a

operacionalização das ações inclusivas impacta, sobretudo, a atuação do professor. São frequentes nos discursos de professores os quais atuam com alunos surdos indícios de inabilidade pedagógica para organizar as experiências de aprendizagem desses alunos de forma mais efetiva, assim como de desconhecimento das características e possibilidades de aprendizagem dos surdos especialmente quando se trata da LPE.

Os discursos revelam, algumas vezes de forma indireta, uma espécie de “sentimento de impotência” do professor diante da necessidade de ensinar LPE para alunos surdos. Esse “sentimento” pode estar associado tanto aos processos de formação inicial e continuada quanto a questões que compõem o imaginário social, expressas em crenças e expectativas.

Esse conjunto de fatos, em se tratando da organização pedagógica do ensino e da aprendizagem, pode dificultar a clareza dos princípios que norteiam a prática didático-pedagógica do professor que, equivocadamente, pode assumir a deficiência e não a possibilidade como princípio.

Em virtude desse quadro, justifica-se a realização desse estudo, cujo objetivo é analisar criticamente o ensino de LPE para surdos, tomando como foco as relações estabelecidas pelos professores com essa modalidade e com os princípios norteadores da ação pedagógica. Busca-se ainda mapear eixos os quais organizam as discussões sobre o ensino de LPE para alunos surdos; compreender como os professores que atuam com ensino de LPE para alunos surdos, no contexto da Baixada Fluminense, se relacionam com esse ensino, com os surdos e com eles mesmos na condição de professores de surdos; e identificar, por meio das narrativas desses professores, quais os princípios que orientam a organização do ensino de LPE para alunos surdos no contexto da Baixada Fluminense.

As motivações para a realização deste estudo se pautam em 4 eixos: de natureza pessoal; de natureza acadêmica; de natureza profissional; e de natureza institucional.

O de natureza pessoal se relaciona a questões de ordem familiar, as quais proporcionaram o contato com sujeitos surdos, a surdez e suas problemáticas. Esta experiência permite, desde cedo, o contato com a Libras e seus usos em diferentes contextos.

As razões de ordem acadêmica se apresentam em função da produção sobre o ensino de LPE para surdos. A esse respeito, foi feito um levantamento de pesquisas

realizadas em contexto de Mestrado e Doutorado os quais abordassem essa questão. Para isso, tomou-se como fonte de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[1], concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) reunindo em um só portal de busca as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A escolha da BDTD foi por ser uma biblioteca que cataloga produções de 115 instituições e conta com 348.598 dissertações e 129.480 teses dos anos de 1997 a 2017.

A busca foi realizada no período de 2005 a 2017 tendo como descritores os seguintes temas: surdez ou surdos, letramento, ensino de LPE, ensino de escrita ou ensino de português. Esse período foi escolhido por considerar o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) como marco legal e temporal a iniciar a obrigatoriedade do ensino de português na modalidade escrita para surdos. Foram encontradas 18 produções entre teses e dissertações. Após a leitura dos resumos selecionou-se 14 produções que tratam da temática pesquisada apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre LPE, letramento e surdez de 2005 a 2017.

Ano	Tipo de Produção	Instituição	Título	Palavras-chave	Autor(a)
2006	Dissertação de Mestrado	PUC-SP	Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização	Surdez; Surdos; Educação	Janaína Lima Nonato
2007	Tese de Doutorado	UFPE	Letramento em comunidade de surdos	Escrita; Surdez; Cultura	Denise Costa Menezes
2008	Dissertação de Mestrado	UNB	Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos	Discurso; Identidades docentes; Práticas de letramento; Inclusão; Surdez	José Ribamar Lopes Batista Júnior
2008	Dissertação de Mestrado	UNB	Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios	Classe bilíngue; Estratégias pedagógicas; Leitura e escrita; Inclusão; Aprendizagem; Interlíngua	Sônia Ferreira de Oliveira
2008	Dissertação de Mestrado	PUC-SP	A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu	Surdez; Educação; Inclusão; Professores	Ana Claudia Tenor

[1] Disponível em <http://bdtd.ibict.br>.

2008	Dissertação de Mestrado	PUC-SP	O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue	Leitura; Surdez; Libras; Linguagem; Ensino - Aprendizagem; Bilingüismo e Identidade.	Débora Rodrigues Moura
2010	Dissertação de Mestrado	UNICAMP	Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas	Surdez; Letramento; Representações	Aryane Santos Nogueira
2010	Dissertação de Mestrado	UFMG	Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos	Educação de surdos; Letramento; Leitura; Mescla Linguística	Giselli Mara da Silva
2011	Dissertação de Mestrado	PUC-SP	Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue	Práticas pedagógicas; Alfabetização; Letramento; Língua escrita; Alunos Surdos	Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira
2011	Dissertação de Mestrado	UFPB	Descrição de singularidades na escrita de surdos	Escrita; Surdos; Singularidades; Libras	Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista
2014	Tese de Doutorado	PUC-RJ	Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro	Educação Bilíngue; Letramento visual; Matrizes de Linguagem; Pedagogia Surda; Didática	Cristiane Correia Taveira
2014	Dissertação de Mestrado	UERJ	Libras e português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue	Letramento; Posicionamento; Agência; Identidade; Surdez; Libras	Daniele Barboza Moura
2015	Tese de Doutorado	UNB	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	Prática pedagógica; Letramento; Surdez; Bilinguismo; Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Linair Moura Barros Martins
2015	Dissertação de Mestrado	UNICAMP	Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas : novas tecnologias e práticas pedagógicas	Alfabetização; Letramentos; Objetos de aprendizagem; Tecnologias na Educação; Surdez; Libras	Janaina Cabello

Fonte: IBCT, 2018.

Estas produções se organizam, basicamente, a partir de dois eixos: ideias/conceitos aos quais o letramento está associado e aspectos relacionados ao professor e o aluno. No tocante às ideias e conceitos relacionados ao letramento é recorrente a relação com a leitura e a escrita como apresentado nos trechos a seguir: “propiciar a apropriação da língua escrita” (SANTOS, 2006, p. 8); “o estímulo é leitura e produção escrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 8); “favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 8); “mostra a realidade destes sujeitos diante da escrita” (NOGUEIRA, 2010, p. 8); “envolviam o uso da língua portuguesa escrita” (PEREIRA, 2011, p. 8); “aprendizagem de uma língua falada e escrita” (BATISTA, 2011, p. 8); “potencialidades das mídias digitais para o ensino na língua portuguesa escrita” (CABELLO, 2015, p. 8); “outros modos de apropriação da escrita” (CABELLO, 2015, p. 8). Salienta-se em tais trechos a ideia de uso social da escrita, princípio que marca as abordagens do letramento.

As produções apontam também para o uso de gêneros textuais para proporcionar a apropriação da escrita. Sinalizam a questão dos “significados e as funções sociais dos gêneros textuais escritos emergentes na comunidade”, ratificando a ideia do uso social. Na perspectiva dos trabalhos encontrados os gêneros textuais parecem ser tomados como “conteúdo do letramento” e como tal inseridos na prática pedagógica do professor que atua com alunos surdos, sendo considerados como eixo central para o ensino da leitura e da escrita.

Quanto aos aspectos relacionados ao professor encontra-se predominantemente a ideia da “prática” enquanto organizadora do fazer docente. Isso fica evidente quando se diz: “evidenciou como a construção dos significados para as práticas de letramento do grupo passa pelo trânsito entre as duas línguas durante as interações em sala de aula” (SILVA, 2010, p. 8); “a análise da prática pedagógica não pode ter como foco apenas o professor, mas deve considerar as práticas concorrentes que constituem as condições para sua ação, tais como as oportunidades de formação e os aspectos organizacionais da escola e do sistema educacional” (MARTINS, 2015, p. 8); “aparente didatização dos recursos imagéticos/multimidiáticos no contexto escolar, mesmo quando tais recursos poderiam oportunizar outros modos de apropriação da escrita que não os já canonizados por práticas pedagógicas vigentes” (CABELLO, 2015, p. 8); “descrição de diversas práticas escolares inadequadas, constritoras e facilitadoras a que foram submetidos, que não chegam a propiciar a apropriação da língua escrita e o processo de letramento” (SANTOS, 2006, p. 8);

“elaboram suas práticas pedagógicas com base na ideia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações” (TENOR, 2008, p. 8).

Pode-se com isso compreender que a prática é o eixo organizador da atuação do professor, podendo ser entendida como estratégia pedagógica, como princípio que norteia a ação ou até mesmo como metodologia. Desta forma, a “prática” presente nas produções encontradas relaciona-se diretamente com a ideia do princípio de “saber fazer” do professor.

Na perspectiva dos aspectos relacionados ao aluno é recorrente a descrição das dificuldades em relação ao potencial da criança surda. Os estudos indicam: “os discursos se firmam sob uma perspectiva da compaixão” (BATISTA JÚNIOR, 2008, p. 8); “valorizar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno”; “dificuldades para a compreensão por parte dos alunos de textos escritos” (TENOR, 2008, p. 8); “Há evidências nos textos de surdos das dificuldades de aprendizagem que apresentam na vida escolar” (BATISTA, 2011, p. 8).

Nota-se nesses trechos um foco voltado para os alunos surdos na perspectiva das suas deficiências e dificuldades. Cabe salientar que em um desses estudos os indivíduos surdos são tratados pelo termo “deficiente auditivo”, o que também pode remeter a essa perspectiva em contrapartida a uma perspectiva a qual perceba as potencialidades e possibilidades desses alunos.

Assim, percebe-se nas pesquisas, de forma enfática, a presença da questão prática. No entanto, as produções não enfocam explicitamente como essa prática deve ser organizada ou quais os princípios que devem nortear a organização do ensino da LPE para alunos surdos, assim como não indicam esse ensino como oportunidade de letramento para sujeitos surdos.

Em síntese, pelo exposto considera-se relevante a proposição de um estudo que tenha como foco as relações que são estabelecidas pelos professores que atuam com o ensino de LPE para alunos surdos com esse ensino, com os alunos surdos e com eles mesmos na condição de professores. Ainda é relevante também abordar quais os princípios que direcionam a organização desse ensino.

Verifica-se, a partir do eixo de natureza acadêmica, existir uma lacuna nas discussões relacionadas aos princípios e as formas de organização do ensino de LPE para alunos surdos no âmbito das teses e dissertações defendidas em todo o País,

em especial no Estado do Rio de Janeiro. Apesar dos avanços nas universidades de nossa região – tais como a UERJ, UFRJ e UFRRJ – ainda assim são escassas as discussões na região carioca. Em se tratando da Baixada Fluminense[2] os debates sobre os desafios do ensino de LPE para alunos surdos são inexistentes em termos de pesquisas na pós-graduação.

Por fim, a razão de ordem institucional se assenta nas ações do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade que, ao propor um curso de extensão sobre o tema de LPE para surdos, voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas municipais da Baixada Fluminense, cria as condições de possibilidade para a realização desse estudo.

Diante das justificativas apresentadas, propõe-se como questão principal da investigação: quais os desafios que se colocam para o ensino de LPE para surdos, considerando-se as relações que os professores estabelecem com essa modalidade de ensino? Utiliza-se como metodologia a abordagem qualitativa, inspirada nos pressupostos da pesquisa-ação com o levantamento de dados por meio de registro de narrativas de professores os quais atuam com ensino de LPE para alunos surdos no contexto da Baixada Fluminense (vide Capítulo 2).

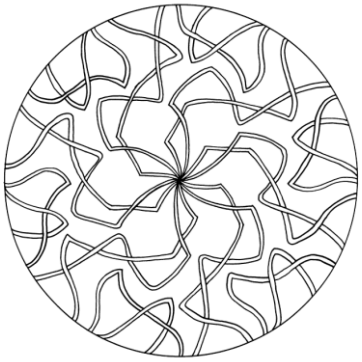
O primeiro capítulo apresenta os eixos que organizam a reflexão sobre o ensino de LPE para surdos. No segundo capítulo são explicitados os encaminhamentos metodológicos do estudo. Os dados e suas análises são apresentados no terceiro, quarto e quinto capítulos. No terceiro capítulo são detalhadas as relações estabelecidas pelos professores entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos a partir das perspectivas do professor sobre ele próprio e das perspectivas a respeito do aluno surdo. No quarto capítulo são apresentadas as formas como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos e no quinto capítulo a questão da LPE como oportunidade de letramento. Em seguida, algumas considerações finais que servem como indicação de aprofundamentos e desdobramentos posteriores.

Ao entender que o processo de investigação para compreensão *desses elementos* é interdependente e complementar, podendo ser em alguns momentos suplementar, adota-se aqui como estratégia de visualização um mosaico em formato de uma mandala que pode apresentar componentes regulares e irregulares. A escolha

[2] Os municípios que compreendem a região da Baixada Fluminense são Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. (IBGE, 2010)

dessa imagem não foi realizada pelo viés religioso/espiritual, mas unicamente por se partir da premissa de que para construir um quadro amplo é impossível realizá-lo de forma direta e instantânea. É preciso o fracionamento em partes ou facetas, no qual o tamanho e a forma dessas podem variar *de uma em relação a outra*. Sacks (1992), em sua obra *Enxaqueca* aponta para uma importância de se ter uma visão em mosaico, pois a partir dela é possível compreender “como o cérebro constrói ‘espaço’ e ‘tempo’ demonstrando o que acontece quando o espaço e o tempo são despedaçados ou desfeitos” (p. 120). Dessa forma, ilustra-se essa (des)construção do entendimento das questões sobre os desafios relacionados ao ensino de LPE para alunos surdos por meio da imagem a seguir, utilizada no decorrer deste trabalho.

.



1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS: MAPEANDO EIXOS QUE ORGANIZAM A REFLEXÃO

O ensino de LPE como segunda língua (L2) se apresenta no contexto brasileiro como um desafio para a educação de surdos, considerando-se a perspectiva inclusiva da sociedade. Várias ações, tanto da sociedade civil quanto das políticas educacionais, têm sido estabelecidas com vista a promover formas mais amplas de inserção do sujeito surdo na sociedade. Dentre essas ações, sinalizam-se, neste texto, àquelas relacionadas a Libras e à modalidade escrita da língua portuguesa. A legislação reconhece a Libras como “forma de comunicação e expressão [...] de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002), destacando que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

O ensino da LPE para surdos é regulamentado a partir do Decreto 5.626/2005, que recomenda que este seja pautado “em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (BRASIL, 2005). Ainda sobre a legislação, cabe destacar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei 13.005/2014, em sua estratégia 4.7, pretende garantir aos alunos surdos o acesso à educação bilíngue com a “Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2014).

Pensar na sociedade a partir da perspectiva inclusiva e, por conseguinte, no desencadeamento de ações propositivas que busquem garantir a inclusão de diferentes sujeitos nas múltiplas instituições da sociedade é um movimento recente no contexto brasileiro. Por serem recentes, essas ações desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas por essas instituições. Dentre essas, talvez a escola seja a instituição a qual sofra maior impacto. Esse impacto é duplo, tanto em termos da formação do professor e sua prática quanto da adequação dos sujeitos inseridos nesse contexto.

Há de se considerar ainda, no contexto da escola, a questão dos princípios que norteiam as práticas pedagógicas dos professores. A respeito desses princípios Silva, Almeida e Gatti (2016) destacam “o aspecto formativo compreendido na delimitação daquilo que é próprio da ação docente em âmbito escolar e de diferentes saberes que informam, orientam e eventualmente determinam a qualidade dessa ação” (p. 288). A partir da proposição de parâmetros categoriais “capazes de nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar e

qualificar o acompanhamento da ação docente” (p. 288). Busca-se, no âmbito deste estudo, inspirando-se nessas proposições, identificar como as narrativas de professores que atuam com o ensino de LPE para alunos surdos evidenciam os princípios os quais orientam as práticas docentes. Silva, Almeida e Gatti (2016) a esse respeito indicam que:

> Embora o ensino escolar se configure como elemento distintivo e característico da ação docente, não se trata de uma ação da qual participa apenas o professor ou de que desse profissional dependa exclusivamente um ensino exitoso. Ninguém pode ensinar sem que isso se destine a alguém – que, a despeito da visão tipicamente abstrata de muitas metodologias de ensino, são pessoas reais, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas –, e tampouco pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado, em determinadas condições (p. 293-294).

Dessa forma, pode-se afirmar que para compreender os desafios do ensino de LPE para alunos surdos é necessário considerar todos os elementos integrantes da ação docente: os professores, os alunos surdos e a LPE. Isso também é salientado quando se assinala que:

> Pautado pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas, o ensino – como atividade característica da educação escolar – não pode abstrair a relação entre professores e alunos e desses sujeitos em relação aos conteúdos e objetos de ensino e de aprendizagem escolar (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 295).

Assim, considerar a possibilidade de entender os princípios que organizam a atuação dos professores voltadas para o ensino a partir dos parâmetros categoriais encontrados em Silva, Almeida e Gatti (2016) está presente nesse trabalho. Portanto, admite-se que a ação docente se estrutura a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional do professor, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Inter-relações, em processo recursivo, dos referentes da ação docente

Fonte: Silva; Almeida; Gatti (2016).

O conhecimento profissional do professor compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar, e pode ser verificado a partir dos seguintes elementos: domínio da área de conhecimento, entendimento das relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar, domínio dos conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente, compreensão do currículo escolar, compreensão dos fundamentos da educação básica, compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem, domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina, domínio do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina e conhecimento dos modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016).

A prática profissional do professor compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade e pode ser verificado a partir dos seguintes elementos: definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planejamento das atividades de ensino a partir deles; proposição de objetivos de aprendizagem os quais ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características; organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem; abordagem dos conteúdos de ensino de modo compreensível

aos alunos; organização dos tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem; promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito; planejamento e realização das avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino; atenção aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades; e uso dos resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016).

O engajamento profissional compreende o sentido ético e social de sua ação, e pode ser verificado a partir dos seguintes elementos: compartilhamento com pares e equipe gestora de responsabilidades comuns da escola; identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas; informação e reflexão sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes; manutenção da atualização quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho; relacionamento de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis; e ação de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016).

Assim, a partir daqui os princípios norteadores da prática dos professores serão tratados considerando-se a perspectiva dos referentes da ação docentes. A escolha por essa perspectiva assume que

> Essa forma de olhar, fomentada a partir da identificação de diferentes tipos de conhecimentos, saberes e procedimentos gerais de ensino, pode propiciar [...] um instrumento que convide a pensar sobre o ofício docente de modo peculiar, a refletir a respeito do significado e sentido do trabalho realizado em uma instituição escolar, a indagar acerca do propósito de se ensinar uma dada disciplina em contextos e a públicos diversos e a definir melhor e mais consequentemente critérios que permitam ajuizar sobre o valor do que e como se ensina (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 306).

A forma de olhar apresentada por Silva, Almeida e Gatti (2016) traz contribuições relevantes para a compreensão dos princípios pedagógicos que norteiam a atuação com o ensino de LPE para alunos surdos. Essas contribuições permitem compreender melhor como esses princípios estão persentes nas narrativas dos professores atuantes nesse ensino, favorecendo um possível mapeamento dos princípios identificados na análise realizada nessas narrativas.

Considera-se que, no tocante à inclusão de alunos surdos no contexto escolar, a língua se apresenta como um fator de impacto, tanto a língua de sinais quanto a LPE. Apresenta-se nesse estudo alguns eixos que organizam as discussões em torno do ensino de LPE para alunos surdos, a fim de identificar como esses eixos estão presentes / ausentes nas narrativas que indicam elementos referentes a atuação dos professores nesse ensino. Não se tem a pretensão de indicar serem esses eixos os principais ou mais importantes para refletir sobre a temática, mas são os selecionados dentro do contexto desse estudo para abordar as questões e para investigar a relação entre esses eixos e a ação docente de professores de alunos surdos na Baixada Fluminense.

A respeito de como o ensino de LPE para alunos surdos se organiza, entre outras possíveis formas de compreender essas questões apresentam-se aqui três eixos principais: o ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna para surdos, esse ensino como oportunidade de letramento para surdos e os desafios para a formação e atuação de professores com esse ensino.

1.1. O ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna para surdos

Esta seção trata do ensino da LPE para sujeitos os quais não a usam como primeira língua (L1), como é o caso dos surdos brasileiros. É a partir da compreensão de ensino de L2 que essa seção é estruturada. Pretende-se revisitar a questão das metodologias e abordagens de ensino de L2 / língua estrangeira no decorrer da história a fim de estabelecer uma relação com a educação de surdos. Compreender como ocorre este ensino de L2 e o da escrita é pertinente para reflexão sobre os desafios do ensino de LPE como língua não materna para surdos.

A situação linguística dos sujeitos surdos brasileiros é levada em consideração. As crianças surdas são, em sua maioria, filhas de pais ouvintes que nunca tiveram contato com a língua de sinais (MOURA, 2013). Em alguns casos, esses sujeitos surdos são ensinados por meio do oralismo, no qual são treinados a utilizar a língua oral. Para estes a língua portuguesa oral pode ser considerada como L1 ou até mesmo como língua materna se foi aprendida dento do contexto familiar. Há casos em que as crianças surdas são filhas de pais surdos usuários da língua de sinais. A estes a Libras poderá constituir sua L1 e a língua portuguesa L2, seja na modalidade oral, escrita ou

ambas. Para algumas crianças, nem a língua portuguesa, oral ou escrita, é apresentada e nem a Libras. Nestes casos tanto a Libras quanto a língua portuguesa poderão constituir L1 ou L2. Por este motivo ressalta-se que a Libras não pode ser apontada como “língua materna dos surdos brasileiros”, pelo menos não no sentido de como aquela que se aprende com a mãe, entendendo-se aqui mãe como uma metáfora para “família, grupo de companheiros, vizinhos, meios de comunicação de massa” (COX, 2004, p. 139). Considerar Libras como L1 também não é realizado no sentido de “ordem de aquisição”, pois como apontado por Quadros (1997) a maioria dos alunos surdos terá contato com a Libras apenas no ambiente escolar ou em outros espaços na relação com pares surdos usuários dessa língua.

Em virtude dessa realidade linguística também se justifica aqui a escolha do termo “língua não materna” para tratar do ensino de língua portuguesa para surdos. Tratar L2 ou língua estrangeira por “língua não materna” parte do entendimento de que essa terminologia permite incluir situações e realidades linguísticas mais diversas do que apenas L2 ou língua estrangeira (MEYER, 2015). As perspectivas metodológicas apresentadas neste estudo se aproximam das concepções presentes nas duas abordagens: L2 ou língua estrangeira.

A relação do ensino de L2 / língua não materna com a educação de surdos surge, primeiramente, a partir da necessidade de utilizar estratégias do ensino de línguas não aprendidas no contexto familiar, antes não pensadas como língua segunda na educação para sujeitos surdos. Com a abordagem do bilinguismo para educação de surdos é que se aponta a necessidade do ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos. Com a obrigatoriedade legal de uso da LPE por esses sujeitos (BRASIL, 2002), há uma demanda crescente de estratégias para este ensino. A partir disso é que a relação entre a educação de surdos e o ensino de língua não materna se estreita neste estudo. Durante fases anteriores da educação de surdos (oralismo e comunicação total), a relação entre o campo do ensino de língua tinha apenas relação com a educação de surdos a partir da perspectiva de ensino de L1. Isto criou uma defasagem do desenvolvimento de estratégias e metodologias para ensino de língua não materna no contexto da educação de surdos (DORZIAT, 1999).

Essa diversidade de “planos de fundo” dos alunos surdos leva a considerar que o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita é tratado de forma apropriada quando se refere a ela como língua não materna. Desta forma se inclui nessa

perspectiva grande parte dos sujeitos que, possivelmente, serão público alvo deste ensino.

Também se aponta a escolha de manter “metodologia” quando se refere ao ensino de línguas não maternas orais e “abordagem” quando tratar dos aspectos relacionados à educação de surdos. No entanto, compreende-se que os termos *abordagem* e *metodologias* e até mesmo *procedimentos* são indiferenciados, pois manifestam a busca por uma melhoria didática e também o que se faz a respeito desta (MARTINEZ, 2009). A escolha se apresenta apenas para fins de organização e orientação do leitor, delimitando a que cada termo se refere no contexto desse estudo.

1.1.1. Ensino de língua não materna e educação de surdos

As metodologias de ensino de língua não materna se estruturam em função da necessidade da organização de meios de aprendizagem que respondam às demandas de grupos ou indivíduos específicos da sociedade. Isso ocorre principalmente quando se trata de uma língua diferente da utilizada por esse grupo. “Seja por motivos de necessidade premente, como no caso de comércio, ou por razões pessoais, sempre houve na história da humanidade o contato entre povos que não falavam a mesma língua” (BOLACIO FILHO, 2012, p. 19). Em função disso a necessidade de aprender uma língua diferente da sua se apresenta. No caso dos sujeitos surdos, a necessidade de aprendizado de uma língua diferente da sua ocorre por utilizarem na maioria dos casos como L1 a Língua de Sinais, que não é nem majoritária nem oficial no país. Por esse motivo precisam aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, a qual oferece uma oportunidade de ampliação de conhecimento de mundo. Consequentemente, a organização do ensino dessa língua não materna se faz presente. O ensino de LPE para sujeitos não falantes dessa língua como L1 se insere nesse contexto.

Um apanhado geral das metodologias é apresentado por Salles et al (2004a; 2004b), assim como por Martinez (2009) e Bolacio Filho (2012), autores os quais apontam para a questão da didática de línguas estrangeiras. Estes referenciais foram selecionados por se aproximarem da questão principal deste trabalho, que está relacionada com a didática do ensino de língua portuguesa como língua não materna.

Resguardando-se do risco de excessiva simplificação, as principais metodologias são: tradicional, direta, áudio-oral, audiovisual e comunicativa. Reconhece-se que existem outras metodologias. No entanto, serão apresentadas as que mais estão presentes no panorama de ensino de línguas não maternas (estrangeira ou segunda) e a sua relação com a educação de surdos.

As metodologias tradicionais, existentes desde a antiguidade até os dias de hoje, partem do princípio da imitação. Este princípio não se restringe apenas à metodologia tradicional, mas se estende a quase todas as metodologias e tem como figura principal o professor. É ele o "modelo de competência linguística que deve ser imitado" (MARTINEZ, 2009, p. 49). Dentro dessa perspectiva, saber uma língua vai além de simplesmente conhecer o sistema linguístico, mas também significa conhecer o professor.

Nessas metodologias tradicionais pretende-se levar ao domínio do código tendo como objetivo imediato o vocabulário e a gramática. Utiliza principalmente "listas de palavras, como eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma ('Diga isso – não diga aquilo')" (MARTINEZ, 2009, p. 49). Nessa perspectiva, o principal resultado esperado era a compreensão da estrutura e da lógica da língua-alvo através do conhecimento de suas regras. Para se alcançar isso, utiliza-se a comparação com a língua materna (BOLACIO FILHO, 2012)

Durante o período em que esta metodologia predominou no ensino de línguas não maternas, da antiguidade até por volta do final XVIII, a educação de surdos não era reconhecida como algo possível. Os surdos não tinham participação na sociedade, muito menos acesso aos ambientes educacionais. A partir da metade final do século XVIII, na década de 1760, iniciam-se os movimentos de reconhecimento da possibilidade de que o sujeito surdo aprende. Até esse momento não existiam escolas para surdos nem registros escritos os quais apontassem para uma preocupação com essa categoria da sociedade. A partir de então, essa metodologia de ensino, classificada como tradicional, passou a ser utilizada na recém instaurada educação de surdos. Em alguns momentos, a metodologia tradicional, com uso de listas de palavras e de regras gramaticais, é utilizada para o ensino da língua oral para os surdos. Em outros é usada para o ensino da língua de sinais para ouvintes e surdos (BENTES, 2010). A concepção de que o uso da lista de palavras constitui uma metodologia de ensino de língua não materna perdura até hoje nos cursos de Libras e nas práticas de ensino de alguns professores, sejam eles surdos ou não.

A forma de aplicação dessa metodologia se dá principalmente da seguinte forma:

> [...] é preferencialmente analítica e as ferramentas privilegiadas serão os manuais ou antologias de textos, até mesmo obras na íntegra, a gramática e o dicionário bilíngue. O procedimento didático é, em linhas gerais, o seguinte: um texto literário, seguido de explicações de vocabulário e de gramática, geralmente com recurso à língua fonte do aprendiz; tradução, exercícios e finalmente o tema, que constitui uma retomada da língua aprendida e que, às vezes, dá espaço a um reinvestimento, quando se tenta redigir algo sobre o assunto próximo, e esse é o "tema de imitação" (MARTINEZ, 2009, p. 50).

Dentro dessa metodologia, o procedimento descrito anteriormente, refere-se ao método gramática-tradução. Nesse método, o papel da literatura, na língua a ser aprendida, era servir como modelo para aprendizado das formas corretas de uso. Além disso, essa literatura servia de parâmetro para os valores intelectuais e culturais que diziam respeito à língua estudada (BOLACIO FILHO, 2012).

O método gramática-tradução é muito presente no ensino de línguas mortas e também em línguas de alta tradição (pali – textos budistas; sânscrito – livros do hinduísmo; latim clássico; grego em sua variedade alta). O foco principal desta abordagem é a escrita e, por isso, está muito presente no ensino dessas chamadas "línguas mortas". Cabe salientar que a utilização de uma metodologia aplicada para línguas mortas reflete a visão de educação que se tinha à época, quando

> o ensino de línguas de modo geral era visto como uma das pedrinhas do mosaico daquilo que se chamava conhecimento geral, que incluía a matemática e a filosofia. O que interessava era, portanto, o sistema da língua enquanto sistema lógico. Não se pode esquecer que na época o ensino de línguas estrangeiras estava reservado a uma pequena elite cultural (BOLACIO FILHO, 2012, p. 20).

No curso da história da evolução do ensino de línguas, contudo, alguns personagens são marcantes para o início de uma visão diferente. Entre eles está Cômenio, que em 1650 vê a necessidade de uma estratégia didática motivadora para o aprendiz e pensa até mesmo no uso de imagens como recurso didático.

São apontados por Martinez (2009) alguns autores que também seguiram no rumo da mudança de perspectiva em relação a metodologia tradicional de ensino de língua não materna. No século XIX, por exemplo, Prendergast insiste na necessidade de memorização de frases básicas que podem ser utilizadas várias vezes em situações originais. Gouin também defende que uma língua será melhor aprendida se

utilizada para realizar uma série de ações que tenham ligações coerentes entre si. Martinez (2009) lembra também das contribuições de Vietör, um foneticista o qual propôs uma mudança no ensino de línguas do começo ao fim, o que não foi aceito prontamente pelas instituições escolares.

Retomando a questão da educação para sujeitos surdos, a reflexão que provocou uma mudança no ensino de línguas, até mesmo com uso de imagens, poderia ter beneficiado a educação de surdos no período de 1760 a 1880 se esta tivesse acompanhado a educação dos demais sujeitos da sociedade. Bem mais tarde, no entanto, quando o ensino de língua não materna[3] se torna uma demanda na educação de surdos (bilinguismo), o campo do ensino de línguas não maternas orais já está em evolução e com proposição de novas metodologias. Isto pode refletir certa "defasagem" no ensino de línguas no campo da surdez.

Direcionando para as metodologias de ensino de língua não materna, apesar da não apropriação de imediato pelas instituições escolares nesta época, as novas proposições seguem seu curso. As necessidades mudam para os aprendizes. "Já não se tratava unicamente de se conhecer o sistema da língua, mas sim de saber efetivamente usá-la em situações reais do dia-a-dia" (BOLACIO FILHO, 2012, p. 21). Em virtude disto, é proposta a metodologia direta. Nessa metodologia, prima-se pelo "fazer falar a língua e não falar da língua" (MARTINEZ, 2009, p. 51) e utiliza-se como princípio para organização do ensino da língua a necessidade imediata, uma vez que

> [...] se em tal situação, tal palavra parece provocar tal reação (como um "bom dia" suscita seu equivalente), se tal enunciado parece corresponder a tal necessidade, então ensinemos essa palavra, esse enunciado em um ambiente que nos pareça análogo, sem passar nem pela tradução, nem pela explicação lexical ou gramatical (MARTINEZ, 2009, p. 51).

Desta forma, as metodologias do tipo direto têm por prioridade o oral, não recorrendo ao auxílio do escrito e dando grande atenção à boa pronúncia dos aprendizes. O aprendiz é então levado à repetição de modelos presentes no material didático. "[...] aparecem canções, poemas populares, pequenas estórias e contos de fadas nos textos didáticos" (BOLACIO FILHO, 2012, p. 21). A imitação de um sujeito que sirva como modelo linguístico deixa de ser o elemento principal. Por repetir, os

[3] Ressalta-se que na abordagem de educação bilíngue de surdos, assim como na legislação que regulamenta a educação de surdos (BRASIL, 2005), a língua portuguesa é apontada como L2. No entanto, conforme já justificado, no contexto deste estudo, a língua portuguesa escrita pra surdos será tratada pelo termo "língua não materna".

alunos aos poucos assimilariam os elementos linguísticos dentro de uma situação, a fim de proporcionar a ele, assim que possível, pensar na língua que está aprendendo. Ressalta-se que no contexto dos surdos, a ideia de um sujeito como modelo linguístico ainda permanece, sendo defendido que os surdos adultos devem ensinar as crianças para serem iguais a eles, com o surdo adulto servindo de modelo para as crianças no tocante ao aprendizado da língua de sinais (DORZIAT, 2009).

Essa metodologia teve grande êxito e utilização principalmente na Europa e nos Estados Unidos, no fim do século XIX e começo do século XX. Grande parte se deve ao uso dos trens e viagens marítimas, que apresentaram de forma mais recorrente a necessidade de aprender e utilizar uma outra língua.

Os avanços nos pressupostos da metodologia direta para o ensino de língua passam a considerar o aprendiz como tendo um papel fundamental para a redefinição dos elementos que serão ensinados. Assim como também é retomada a utilização do texto escrito para apoio a essa aprendizagem, uma vez que

> [...] o texto e os exercícios escritos retomam seu lugar ao lado do oral, e não em seguida dele. O vocabulário pode ser ensinado com a ajuda da língua primeira e uma aprendizagem “racional” da gramática ocupa o lugar da abordagem “mecânica”, isto é, repetitiva, dos métodos diretos. Mas, em uma expressão fácil, insistimos no fato de que “a aula de língua viva deve ser viva”, que os alunos estão ali para tomar a palavra, para dialogar, analisar e comentar (MARTINEZ, 2009, p. 54).

Assim, questiona-se a efetividade dessas metodologias do tipo direta e inicia-se um repensar o ensino de uma língua, tendo ainda a preocupação do aprendizado da estrutura linguística e do uso em situações análogas ao cotidiano.

Neste período, em contrapartida, a educação de surdos passa a utilizar a abordagem oralista, a qual parte do pressuposto de que o surdo pode ser treinado para falar. Para realizar a oralização do surdo, o trabalho realizado se aproxima muito mais das metodologias tradicionais do que das metodologias do tipo direta. Entre algumas características desse período, para o ensino da língua para os surdos, trabalhava-se “gramática imitativa e progressiva; leitura sintética nos lábios; [...] preparo dos órgãos da articulação da palavra” (ROCHA, 1997, p. 14). Observa-se uma valorização da imitação da fala de um professor e um foco em palavras. Os aspectos de uma comunicação imediata não são primordiais nesse momento. Esses elementos remetem às metodologias tradicionais de ensino de língua não materna.

Seguindo o curso das metodologias de ensino de língua não materna, ocorre a apresentação da metodologia áudio-oral (MARTINEZ, 2009) ou audiolingual (BOLACIO FILHO, 2012). Esta tem como base a Linguística Aplicada[4] oferecendo subsídios científicos a um ensino de línguas que tenha como centralidade o oral. Nesta metodologia, segue-se o princípio de que a linguística tem como objetivo "descrever a estrutura das línguas, principalmente da língua falada" (BOLACIO FILHO, 2012, p. 21).

Essa metodologia também proporciona a situacionalização dos conteúdos os quais vão possibilitar a aprendizagem de uma língua não materna. Isto significa que

> Trata-se de, ao mesmo tempo, selecionar elementos linguísticos, lexicais por exemplo [...] e de examinar em que contextos podemos fazê-los aparecer: encontrar princípios de organização dos conteúdos e dos meios de fazê-los praticar [...], é preciso conceber uma seleção, uma gradação, um dispositivo de apresentação (MARTINEZ, 2009, p. 54).

Na metodologia áudio-oral ou audiolingual, a centralidade está no oral e considera-se que o uso exclusivo da língua a ser aprendida deve ser realizado em sala de aula. Não se pode deixar que vocabulário e gramática surjam ao acaso no momento da aprendizagem. A leitura e escrita são tratadas a partir do momento que os meios linguísticos dos aprendizes estejam assegurados e com isso estes tenham entendimento desses aspectos da língua. Preza-se também pela possibilidade de o aprendiz utilizar livremente os conteúdos apresentados em sala. Nessa metodologia

> Já que a estrutura da língua falada era o mais importante, foram desenvolvidos exercícios que serviam de modelo para a repetição – os chamados drills. Essa concepção do aprendizado de regras através da imitação de modelos foi influenciada e corroborada pelo behaviorismo[...]. Os princípios de estímulo e reação [...] estão na base do Método Audiolingual (BOLACIO FILHO, 2012).

Essa metodologia toma então dois eixos principais. O primeiro é a linguística estrutural, na qual o valor de um termo se define por oposição aos outros termos do sistema (SAUSSURE, 1916 *apud* MARTINEZ, 2009), colocando em evidência duas bases da língua: a paradigmática (distribuição dos elementos no enunciado) e a

---

[4] A Linguística Aplicada é uma ciência social de estudos da linguagem que tem como características: uso dos princípios linguísticos para objetivos práticos; relacionada ao ensino de línguas e de línguas estrangeiras; ocupa-se da sociolingüística e da psicolingüística; ligada à tradução, ao texto e ao discurso; auxilia terapias; pode subsidiar a elaboração de gramáticas pedagógicas e propostas curriculares (MOITA LOPES, 1999).

sintagmática (transformação). O segundo eixo é um empréstimo da psicologia, particularmente do modelo behaviorista (SKINNER, 1957 *apud* MARTINEZ, 2009), no qual o esquema estímulo/resposta/reforço apresenta como objetivo a reaparição de um comportamento já adquirido para sua posterior automatização (MARTINEZ, 2009). A metodologia áudio-oral ou audiolingual tem uma marca profunda nas metodologias de ensino de língua não materna que surgiram em seguida, ainda que estas digam que não ou se defendam quase que radicalmente do método áudio-oral ou audiolingual.

Em comparação com a educação de surdos, esta metodologia reflete a perspectiva da abordagem oralista, reforçando as práticas do “método oral puro” para ensino de alunos surdos. A utilização exclusiva da língua oral é reconhecida e incentivada nas escolas e institutos que atendiam alunos surdos. No Brasil, isso é ratificado por meio do Decreto nº 9.198/1910, que determina: “o método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas” (ROCHA, 1997, p. 13). Com isso, a linguagem escrita também perde espaço na educação de surdos (BENTES, 2010) se aproximando da mesma hipervalorização do oral em detrimento da escrita, presente na metodologia áudio-oral de ensino de língua não materna.

No trajeto progressivo das metodologias, o campo do ensino de língua não materna encontra no período pós-segunda guerra mundial um terreno muito mais bem preparado para o seu desenvolvimento. Um dos fatores os quais influenciam o desenvolvimento das metodologias é o aumento gradativo de aprendizes, o que teve um salto considerável nesta época (BOLACIO FILHO, 2012). Além disso, este cenário apresenta “[...] tecnologias de reprodução de imagem e do som (gravador, filme de cor ...) que chegaram a um nível de confiabilidade e de custo que permite analisar a possibilidade de sua entrada em sala de aula” (MARTINEZ, 2009, p. 57).

Com isso, as metodologias audiovisuais passam a integrar o campo do ensino de língua não materna. No entanto, cabe ressaltar que essa metodologia não se limita a falar da simples associação entre o oral e a imagem. É preciso uni-los de forma estreita para a partir dessa associação construírem-se atividades as quais favoreçam a aprendizagem. A metodologia audiovisual possui os mesmos dois eixos da metodologia áudio-oral ou audiolingual: a linguística estrutural e psicologia behaviorista.

> Os conteúdos linguísticos estruturados, postos em uma relação adequada para fazer aparecer seu valor, são apresentados segundo certa progressão. Essa noção remete a uma organização de elementos reservados para ser integrados aos programa e trabalho pelo professor ou pelo criador do método: não se ensina qualquer coisa em qualquer ordem (MARTINEZ, 2009, p. 57).

São utilizadas situações durante os momentos de aprendizagem as quais possibilitam encontrar os elementos linguísticos apresentados. Essas situações se organizam a partir de um tema. Em sua grande maioria são expostas por meio de historietas apresentadas em forma de filme ou de histórias em quadrinhos associadas a uma gravação de áudio.

Segue-se uma sequência para o desenvolvimento da aula que, em geral, possui: apresentação, explicação, repetição, memorização e correção, exploração e transposição. Na apresentação é apontado o conteúdo dentro de uma situação de comunicação. A explicação refere-se ao que o próprio termo diz, dando ao professor o papel fundamental para favorecer acesso ao entendimento ou sentido do conteúdo. Na repetição, memorização e correção tem-se como foco a fixação e posterior retenção dos elementos apresentados e explicados com as devidas correções conforme a norma da língua. Na exploração objetiva-se a apropriação dos novos elementos apresentados por meio da sistematização, manipulação e reutilização em situação próximas à apresentada. A transposição consiste na utilização livre pelo aprendiz dos elementos utilizados na aula em situações originais (MARTINEZ, 2009). Os elementos os quais compõem a abordagem audiovisual se desenvolvem em função das necessidades apresentadas pelos aprendizes de uma língua.

Assim, a evolução das metodologias para o ensino de língua não materna ocorre, mas não há uma cisão entre elas, pois muitas delas se complementam ou têm elementos compartilhados entre si. Como é o caso da metodologia áudio-oral ou audiolingual e a metodologia audiovisual que compartilham os mesmos eixos: linguística estrutural e psicologia behaviorista.

Retomando a educação de surdos, neste período ela sofre grande influência de estudos linguísticos os quais buscaram comprovar, entre outras coisas, a efetividade das línguas de sinais no desenvolvimento das habilidades cognitivas da linguagem para os sujeitos surdos. Assim, influenciada pelos estudos de Stokoe

(1960)[5], a educação de surdos inicia uma valorização do uso da língua de sinais e das possibilidades proporcionadas por essa língua no campo da visualidade. Essa mudança nas perspectivas para educação de surdos começa a utilizar os mesmos instrumentos de reprodução de imagens para a educação de surdos, saindo do foco da abordagem oralista e partindo para o uso progressivo de recursos imagéticos para a educação. Nessa época, a educação de surdos parece se aproximar da metodologia audiovisual.

Tratando-se novamente das metodologias, com o advento das migrações em massa no pós-guerra e das aproximações de algumas fronteiras, surge a metodologia comunicativa. Esta se justifica na necessidade presente principalmente na Europa, em virtude da construção progressiva da Comunidade Europeia na década de 1970. “Os Estados-Membros e a Comissão consideram o reforço do ensino das línguas como um dos eixos prioritários da sua acção comum no domínio da educação” (WASTIAU-SCHLÜTER, 2005, p. 2). Passa a ser considerado um contexto diferenciado, no qual a presença de mais de 20 línguas oficiais, juntas com línguas regionais e minoritárias, constitui um ambiente linguístico rico. A escola é considerada, para a maioria, como meio de acesso à aprendizagem línguas.

A fim de promover o acesso às línguas estrangeiras, é recomendado aos membros da Comunidade Europeia que seja ensinado, pelo menos, uma língua estrangeira no ensino primário e duas línguas estrangeiras no ensino secundário (WASTIAU-SCHLÜTER, 2005). Em virtude disso, há uma busca por uma metodologia que dê conta de desenvolver as habilidades linguísticas necessárias aos aprendizes dentro do contexto escolar e que possibilite a comunicação dentro do contexto migratório europeu. Esses intercâmbios constantes apresentaram essa necessidade de um ensino de línguas que fosse voltado para este novo cenário.

Assim, os estudos para a construção de metodologias que tenham como princípio o desenvolvimento das habilidades comunicativas avançam. Esses estudos se organizam a partir de três eixos: funções, noções e ato de fala. Os eixos se organizam da seguinte forma:

---

[5] Stokoe (1960) realizou um estudo para comprovar que a Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL)* possuía os elementos necessários de um estatuto de língua. Este estudo foi seguido por diversos outros, inclusive no Brasil, que se apoiavam nos resultados de Stokoe (1960) para aprovar que as línguas de sinais eram organizadas linguisticamente seguindo regras, assim como as línguas orais.

> O aspecto funcional [...] reside em sua organização com base em funções comunicativas, tais como identificar, relatar, negar, recusar um convite, pedir permissão, desculpar-se, etc. Em relação ao aspecto nocional, [...] opera com dois tipos de noções: as gerais e as específicas. Enquanto as noções gerais consistem em conceitos abstratos, como a existência, o espaço, o tempo, a quantidade e a qualidade, as específicas correspondem aproximadamente ao que se costuma chamar de contextos ou situações, que seriam, por exemplo, identificação pessoal (nome, endereço, número do telefone, etc), viagem, saúde, educação, compras, lazer, entre vários outros (SALLES *et al*, 2004a, p. 100).

Nessa perspectiva, é por meio da função que se constituem os *atos de fala*. Estes são eventos que utilizam a linguagem para agir sobre o real e que precisam das normas compartilhadas pelo grupo para assumir significado. Os aprendizes precisam compreender os atos de fala realizados em determinadas situações como pedir, propor, exprimir opinião, recusar, aceitar etc. (MARTINEZ, 2009).

A partir desses três eixos se constitui a metodologia nocional-funcional ou comunicativa. Nesta metodologia a prioridade é o desenvolvimento da competência de comunicação. O aprendiz precisa compreender a diferença das normas de uso das normas do sistema linguístico. A principal característica "[...] é um entendimento de que o conhecimento das estruturas da língua deve ocorrer dentro de contextos reais de utilização da língua" (BOLACIO FILHO, 2012, p. 23). Um dos "nós" dessa abordagem é "'didatizar' a noção de competência comunicativa para poder ensinar: muitas das estratégias comunicativas decorrem do individual e do instantâneo. Elas não são facilmente formalizáveis, nem reprodutíveis" (MARTINEZ, 2009, p. 69).

Pode-se identificar nesta abordagem algumas características que precisam ser ressaltadas como:

> - uma "retomada do sentido", com uma "gramática nocional, gramática das noções, as ideias e da organização do sentido" e avanços mais flexíveis;
> - uma "pedagogia menos repetitiva", com menos exercícios formais em proveito "de exercícios de comunicação real ou simulada muito mais interativos", porque "é comunicando que aprendemos a nos comunicar";
> - a "centralização no aprendiz", quando o aluno é "o agente principal de sua aprendizagem" e "o sujeito ativo e comprometido da comunicação";
> - "aspectos sociais e pragmáticos a comunicação" inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como "objetivo da aula" (MARTINEZ, 2009, p. 69-70).

Levando em consideração essas características, surge uma questão em relação à metodologia comunicacional: “Quando se ensina um idioma estrangeiro, por mais que se tente ‘extirpar’ [...] a língua materna do processo de aprendizagem, a cultura do aprendiz estará sempre presente” (BOLACIO FILHO, 2012, p. 23). Assim, na situação da aprendizagem existe uma articulação forte e constante entre a língua e os conteúdos culturais e as tarefas e os modos de relação entre os participantes. Logo, esta metodologia apresenta entre os seus desafios o de compatibilizar o desenvolvimento dessas competências comunicacionais com os contextos escolares e com a interculturalidade entre as línguas e o aprendiz. É preciso refletir que aprender uma língua não materna significa entender a sociedade na qual a língua é usada.

A influência da interculturalidade na metodologia comunicacional é apontada como “o fato de se entender que o contato entre duas pessoas de línguas diferentes é sempre mediado pelas duas visões de mundo” (BOLACIO FILHO, 2012, p. 24). É preciso entender que essas percepções diferentes do mundo devem ser compreendidas pelos dois lados e essa interculturalidade deve “ser levada em consideração no contexto de sala de aula, como forma de preparar o aluno para o encontro real com os falantes da língua-alvo” (BOLACIO FILHO, 2012, p. 24).

De outra parte, a educação de surdos, neste período, começa a introduzir o uso da língua de sinais de forma mais frequente e em conjunto com a língua oral e escrita, seguindo o modelo da Comunicação Total. Neste modelo utilizava-se todas as formas possíveis de comunicação, inclusive o que no Brasil foi chamado de Português sinalizado, que era o ensino da Língua Portuguesa usando para tal o léxico da Língua de Sinais (BENTES, 2010).

Com a maior visibilidade das línguas de sinais, a Comunicação Total ganha força na década de 1970 e na década seguinte abre espaço para uma nova proposta: o bilinguismo para surdos. Dentro dessa nova abordagem, é apontado que a aprendizagem dos alunos surdos é mais favorecida se utilizada a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser aprendida como L2.

Desse movimento da educação de surdos, o debate entre as abordagens para essa educação culmina na década de 1990 na escolha pelo bilinguismo como a proposta predominante, como apontado por Bentes (2010):

> Do debate entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, permaneceu a proposta bilíngue. Perdeu força a aquisição da língua oral portuguesa e a Libras recebe o status de língua de ensino, [...] professores deveriam ministrar suas aulas utilizando a Libras, sendo que a Língua Portuguesa passa a ser colocada como segunda língua (BENTES, 2010, p. 71).

Com a colocação da língua portuguesa como L2 e uma valorização da Libras como L1, o cenário da educação de surdos passa a se constituir em torno da Libras, e não em torno dos alunos surdos. O ensino de língua portuguesa, que até então não era pensado por meio de estratégias/metodologias de ensino de língua não materna, passa a ser colocado em posição de excessiva inferioridade, quase que esquecido. Isso se deve ao fato de que "o português escrito e a Libras não foram apresentados entre si como 'línguas parceiras' em um contexto interacional" (RIBEIRO, 2013, p. 48).

Assim, em relação à metodologia comunicacional para ensino de língua não materna, esta não chega a fazer parte efetiva da educação de surdos, no tocante ao ensino do português como língua não materna para surdos. O Quadro 2 a seguir sintetiza o desenvolvimento do ensino de línguas em relação a educação de surdos.

Quadro 2 - Relação das abordagens de ensino de língua com a educação de surdos

Período	Ensino de Língua	Educação de Surdos
Antiguidade até século XVIII	Abordagens tradicionais	Surdo não era considerado sujeito de aprendizagem
		Início da educação de surdos.
Século XIX	Abordagem direta	
		Valorização do oralismo da educação de surdos
Início do século XX até década de 1960	Abordagem áudio-oral	
		Estudos das línguas de sinais e utilização na educação de surdos (Comunicação Total)
Década de 1960 até década de 1970	Abordagem audiovisual	
Década de 1970 até dias atuais	Abordagem comunicativa	
		Início da abordagem bilíngue da educação de surdos (Libras como L1 e LPE como L2)

Fonte: elaboração do autor, 2018.

Esse distanciamento entre as metodologias de ensino de língua não materna e as abordagens na educação de surdos pode ser justificado por uma tensão entre as

línguas no contexto educacional desses sujeitos. Para Ribeiro (2013), isso ocorre por uma crença de que a língua majoritária ameaça a identidade desse sujeito surdo:

> No caso brasileiro, a polêmica gira em torno da crença de que a língua portuguesa seria uma ameaça à identidade daquele brasileiro sinalizante que, por se considerar surdo e possuidor de língua e cultura próprias, vê-se na situação de se defender de tal uso linguístico. Em outras palavras, defender-se da "língua do dominador/opressor". Tal situação não é motivadora do interesse pela língua e cultura dita ouvinte, pelo menos, não no contexto de sala de aula (RIBEIRO, 2013, p. 48-49).

Com isso, a questão do ensino de língua portuguesa para surdos se coloca dentro de uma relação de poder linguístico, em que a LPE pode ser observada como "vilã" se levada em conta essa polêmica. Deste fator parece resultar certa estagnação nas práticas de ensino de LPE para surdos, uma vez que esses sujeitos surdos, de certa forma, têm restrições a essa língua. Em alguns casos, eles a veem como opressora em relação à língua de sinais. Ribeiro (2013) aponta também que, aparentemente, a LPE não será exigida do sujeito surdo, já que este se considera detentor de uma cultura e de uma língua própria e diferente da língua portuguesa.

Assim, é preciso refletir no ensino de LPE como língua não materna, não apenas no contexto da educação de surdos, uma vez que esse não se restringe exclusivamente aos sujeitos surdos, mas também a povos indígenas, imigrantes, refugiados, etc. No entanto, o campo de estudos sobre o português como língua não materna, de forma geral, parece oferecer pistas mais apropriadas para aplicação da educação de surdos, pois não apresenta as polêmicas apontadas anteriormente.

1.1.2. O ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna: desafios e possibilidades

Para tratar da questão no ensino de LPE, principalmente no contexto da educação de surdos, aponta-se aqui alguns pressupostos necessários para compreensão desta questão. Primeiramente, é relevante relembrar que referir-se a este ensino como de uma "língua não materna" deve-se ao entendimento de que se refere à língua portuguesa ora como L2 (a exemplo dos surdos e indígenas) e ora como língua estrangeira (a exemplos dos imigrantes e refugiados). As fronteiras entre essas duas concepções são pouco delimitadas e as propostas metodológicas presentes se aproximam das duas perspectivas (OSÓRIO, 2006).

Cabe apontar que a modalidade escrita é o foco deste estudo. Compreende-se que o aprendizado de uma língua passa pelo desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever), mas não se reduzem a elas. Em se tratando do contexto da educação de surdos e da LPE como língua não materna para estes sujeitos, duas dessas habilidades são priorizadas: ler e escrever. Este estudo ocupa-se de abordar o ensino da escrita ainda que este seja transpassado pela leitura. Logo, apesar de em alguns momentos a leitura surgir como elemento do ensino, o foco principal será o ensino da escrita.

A escrita, considerada como uma das habilidades linguísticas a ser desenvolvida no ensino de uma língua, deve ser vista como uma atividade complexa, uma vez que "além de ela atrelar-se a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos" (MESQUITA, 2013, p. 1). Além disso, é preciso compreender que a escrita não é algo que surge "naturalmente" ou que emerge espontaneamente. Barbeiro (2005) salienta que

> [...] escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. Mesmo quando activado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto (BARBEIRO, 2005, p.30).

Logo, é necessário considerar essa complexidade da escrita ao se refletir sobre o ensino da língua portuguesa nesta modalidade. Ao se tratar da educação de surdos, segue-se a premissa de essa língua precisar ser ensinada como língua não materna, como é a determinação legal (BRASIL, 2002; 2005; 2015) e na sua modalidade escrita. Parte-se também da premissa de que os sujeitos surdos brasileiros são percebidos como bilíngues. A este respeito, Quadros (1997) salienta que é um direito do surdo ser bilíngue e este direito é assegurado pela declaração dos humanos linguísticos. A autora aponta que é garantido às crianças surdas a condição bilíngue "por terem acesso a sua língua materna e a língua oficial do país" (QUADROS, 1997, p. 28). Esta perspectiva de Quadros (1997) está em consonância com outros estudos (QUADROS; CRUZ, 2011; FERNANDES, 2011, GÓES, 2012; SKLIAR, 1999), nos quais é posto que "[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal" (SKLIAR et al, 1995, p. 16).

Esta forma de conceber o surdo como um indivíduo “bilíngue por natureza” é o que norteia vários estudos e práticas pedagógicas para atuação com o ensino de língua portuguesa. Pouco se reflete sobre esse ensino a partir da perspectiva do ensino como língua não materna. A questão do ensino da escrita também é, por vezes, negligenciada quando se toma essa premissa como verdadeira.

Quando se trata do ensino da escrita no contexto educacional geral, há de se levar em conta algumas características que podem levar os aprendizes da língua a considerar esse processo como difícil ou trabalhoso. Mesquita (2013) aponta para dois elementos que, aparentemente, justificam essa concepção dos alunos:

> i) a necessidade de mobilização de uma série de conhecimentos e habilidades relacionadas não somente à escrita em si, mas também à leitura;
> ii) que o sujeito em processo de ensino-aprendizagem se encontra numa situação “tipificante” da escrita, em que, muitas vezes, o contexto de produção é artificial, o destinatário é imutável e o resultado do processo de escrita, ou seja, o texto, tem de se encaixar em modelos (pré)definidos pelo contexto no qual o produtor se insere (MESQUITA, 2013, p. 3).

Considerar essas “dificuldades” relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita leva à reflexão sobre as concepções que os alunos podem apresentar e compreende-se que são justificáveis. A aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento não apenas da habilidade de reconhecer e utilizar o código, mas também da resolução de problemas: o que se pretende dizer, a forma como se quer dizer isso e qual a finalidade de dizer. Assim, não é um processo simples, muito menos reduzido a uma única forma de abordar o seu ensino. Para Carvalho (2005, p. 14), existem três possíveis formas de compreender e investigar o ensino da escrita: “a escrita enquanto objecto de ensino-aprendizagem; [...] os alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem da escrita; [...] o processo de ensino-aprendizagem da escrita como objecto central”.

Neste estudo, em se tratando do ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, pretende-se abordá-lo tendo o processo de ensino aprendizagem da escrita como objeto central, na qual as práticas pedagógicas se apresentam como o campo de investigação e a observação dessas práticas é associada a processos de formação de professores.

Quando se trata do ensino de LPE é irrefutável o papel contemporâneo do uso do texto como o eixo que estrutura esse ensino. Porém, para que se chegue ao texto,

é preciso compreender que a escrita é uma atividade processual. Este processo apresenta, conforme Osorio (2006), três divisões principais: planejamento, redação e revisão.

Como fase que antecede o processo de produção do texto, o planejamento apresenta grande relevância. É neste momento que o aprendiz formula seus esquemas ou rascunhos, escritos ou não, sobre o que pretende escrever, antes mesmo de fazê-lo. A redação vem em seguida e precisa obedecer às exigências da comunicação escrita, dentro do contexto a que se destina aquela produção, além dos elementos de coerência e coesão textual. Ao chegar na revisão, a consciência metalinguística do aluno é exigida. É nesse momento que há a avaliação e reformulação do texto construído.

Esse momento de revisão pode ser o processo que favorece o aprendiz de língua não materna, uma vez que por meio deste pode-se compreender os elementos constituintes do texto e os seus usos. Santos (1994) aponta para a revisão como

> mecanismo pedagógico de supervisão das produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à 'desconstrução' do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem (SANTOS, 1994, p. 148).

Neste processo de revisão, como apontado por Osório (2006), são requeridas do aluno estratégias diferentes, para a produção do conhecimento da língua, assim como para a transformação desse mesmo conhecimento. Isto pode ser relevante aos aprendizes de língua portuguesa como língua não materna, pois proporciona ao aluno refletir sobre o texto e ter controle sobre o que está produzindo.

Ao se tratar o texto como elemento principal para o ensino da LPE é recorrente a presença dos gêneros textuais, recorrente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para língua portuguesa (BRASIL, 1997; 1998; 1999). Cabe salientar não se utilizar no presente estudo a concepção de trabalho exclusivo com gêneros textuais para o ensino da LPE. Como apontado por Corrêa (2013), o trabalho com gêneros textuais requer uma reflexão

> No caso da institucionalização do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, a ênfase parece ter recaído, apenas, no que, neles, é estável – como se a sociedade pudesse existir sem história, isto é, como se a mesma sociedade que herda normas e fixa comportamentos não se definisse, com a mesma força, por sua constante transformação. O caráter estático do gênero, associado ao privilégio de seu aspecto organizacional, deixa, portanto, de lado o

> caráter processual que está na base de sua constituição e de cada uma de suas ocorrências (CORRÊA, 2013, p. 485).

Levando isso em consideração, compreende-se que o uso de gêneros textuais tem sua contribuição para o ensino da escrita da língua portuguesa, mas é preciso considera-los não de forma estática, mas sim o processo de construção de um texto em determinados gêneros como facilitador do aprendizado da escrita.

No que se refere ao ensino da LPE para surdos, este constitui uma inquietação recorrente e que ainda carece de estudos mais aprofundados e práticos. Um dos primeiros materiais disponibilizados aos professores da rede pública de ensino brasileira foi a obra “Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” (SALLES et al, 2004a; 2004b), organizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Essa produção tinha como objetivo possibilitar o acesso “a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS”, por meio de “um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática” (SALLES *et al,* 2004a, p. 10).

Quando se trata do aprendizado do português por alunos surdos, Salles *et al* (2004a) ressaltam algumas especificidades:

> [...] o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (SALLES *et al*, 2004a, p. 115).

É relevante considerar que para o ensino de LPE para surdos, os textos escolhidos não podem ser selecionados apenas para transmissão de informações lexicais e estruturais da língua, mas que estejam também de acordo com o contexto e com aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais da língua portuguesa (SALLES *et al*, 2004a). Esses textos precisam:

> - ser autênticos, sempre que possível;
> - conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;

> - estar associados a imagens - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas (SALLES *et al*, 2004a, p. 115).

É importante que a atividade para aprendizagem da escrita tenha como objetivo um leitor/escritor verdadeiro e que ela proporcione contato com contextos reais e que estejam de acordo com os aspectos socioculturais dos alunos. Dessa forma

> A concepção atual de ensino de segunda língua requer uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula. Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula (SALLES *et al*, 2004a, p. 117).

A esse respeito há de se revisitar, brevemente, o conceito de leitura. A concepção de que é apenas a decodificação de signos ou a compreensão de textos impressos não comporta mais o que a sociedade contemporânea oferece como “texto”. Extrapola-se então essa perspectiva e compreende-se que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural, no qual o sistema linguístico tem um papel fundamental, mas não exclusivo. (SALLES *et al*, 2004b).

> É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2001, p. 21).

É importante considerar o que Garcez (2001) aponta como elementos necessários para a leitura cumprir as suas funções, sejam elas de entretenimento, informação, instrução, comunicação etc. Para uma leitura eficaz, de acordo com Garcez (2001, p. 24), é preciso

- decodificação de signos;
- seleção e hierarquização de ideias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses;
- construção de inferências;
- construção de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;

- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

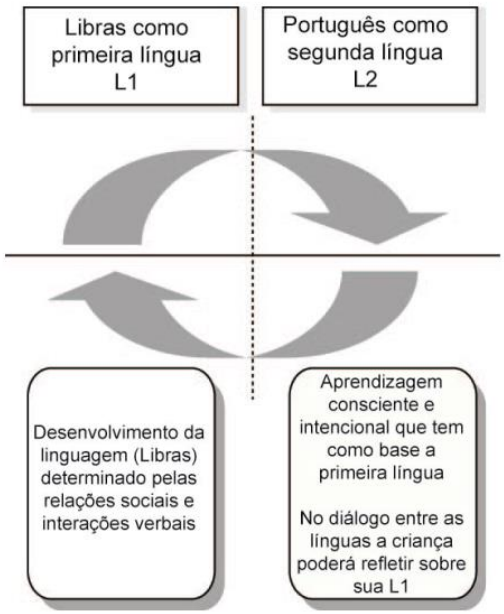
Desenvolver a habilidade de leitura é fator relevante para o aprendizado da escrita, pois uma atividade está atrelada a outra. Um dos elementos utilizados para o ensino da leitura e da escrita é o texto. Considera-se aqui texto não apenas como uma composição linguística maior do que a frase, ou combinação de frases, mas sim a partir da perspectiva de Koch (2000, p. 25) de que

> [...] o texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido

Assim, o uso do texto no ensino de LPE para alunos surdos pode ser eficiente, pois proporciona aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento do raciocínio, desenvolvimento da argumentação, experiência lúdica, promotor de prazer estético, aquisição e consolidação da escrita. O texto também é fundamental nas e das práticas sociais. (SALLES *et al*, 2004b)

É preciso levar em consideração a relação entre a Libras, provável L1 do aluno surdo, e da língua portuguesa. Para visualizar melhor essa relação entre as línguas, Lodi (2013) apresenta o esquema da Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Relação entra a Libras e a Língua Portuguesa da educação de surdos



Fonte: LODI, 2013

Cabe salientar que o esquema proposto por Lodi (2013) se refere a uma situação “ideal” na qual o surdo está constituído de linguagem por meio da Libras como L1 e já estabelece uma relação de L2 com a língua portuguesa.

Considerar a relação entre a Libras e a língua portuguesa, juntamente com a perspectiva de trabalho com textos e com os sentidos que emergem do próprio texto (KOCH, 2000), faz pensar que o processo de aprendizagem da escrita precisa priorizar elementos os quais fazem sentido para os alunos surdos. Com isso, é possível levar os alunos a terem motivação para estabelecer uma relação da leitura e escrita com a linguagem. “Nessa relação, poderão aprender a se relacionar com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural” (LODI, 2013, p. 175).

Tenta-se mudar as práticas de ensino de língua como código para as práticas de ensino de língua como atividade discursiva. Não se utilizam mais palavras e frases, mas sim o texto como unidade de ensino conforme já apontado. O ensino de LPE parece passar por mudanças. Isso também está presente na educação de surdos (FREITAS, 2014).

O ensino da LPE, no contexto da educação de surdos, pode ser observado como uma efetivação da possibilidade de construção de uma educação bilíngue e de um sujeito efetivamente bilíngue, usuário da Libras e da LPE. Lodi (2004) chama atenção para isso:

> As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre os sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua não corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua (LODI, 2004, p. 32).

Com o aprendizado da escrita, há a possibilidade de acesso às experiências culturais presentes na língua portuguesa, além de proporcionar uma interação com os sujeitos usuários dessa língua. Pode-se ampliar com isso para além do domínio do código, mas para uma apropriação de outras formas de se relacionar com o mundo e com os sujeitos. Dessa forma, é possível refletir sobre ensino de LPE para surdos a

partir da perspectiva do letramento, considerando a apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas sob distintas demandas sociais (FERNANDES, 2007).

Tendo essa perspectiva de que a LPE se constitui como uma língua não materna para o aluno surdo, poderá haver marcas disso no texto produzido em língua portuguesa por esse aluno. Essas especificidades ocorrem em função de que as diferentes línguas (Libras e língua portuguesa) apresentam soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer. No entanto, Formagio e Lacerda (2016) apontam para a importância do trabalho com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma contextualizada e contínua

> Conforme o trabalho contínuo e contextualizado para o aprendizado do português, os textos dos alunos surdos tendem a ir se modificando, distanciando-se da L1 e aproximando-se em forma, conteúdo e função da L2. As ações mediadoras da escola contribuirão em peso para estas mudanças (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 185-186).

Por este motivo, o professor precisa de uma compreensão de que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da L1 (Libras) para a L2 (língua portuguesa) é papel do educador favorecer a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna e possibilitar ao aluno que tenha uma escrita próxima na norma da língua portuguesa.

Há de se considerar que os professores atuantes no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, no contexto da educação básica e das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano), em sua grande maioria, não possuem formação específica para atuar com este ensino. A formação específica para ensino de língua portuguesa como língua não materna ainda é escassa, ainda mais no contexto da educação de surdos. A este respeito, Gimenez e Furtoso (2002) destacam:

> Ao pesquisar a literatura da área de Português para Falantes de Outras Línguas [...], é possível constatar que a formação específica do profissional que atua nesta área ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino com língua estrangeira (GIMENEZ; FURTOSO, 2002, p. 42).

Algumas ações podem ser identificadas no sentido de tentar suprir essa necessidade de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como língua não materna, principalmente no contexto da educação básica brasileira. Os cursos de Letras, de um modo geral, não abordam essa questão (GIMENEZ, 1999). Isso se

reflete em uma escassez de práticas e reflexões sobre a prática do ensino de língua portuguesa como língua não materna também na área da educação de surdos.

Entre os estudos que tratam da formação e da atuação do professor para o ensino de língua portuguesa como língua não materna, identifica-se, entre outros eixos, o do desenvolvimento da formação por meio da pesquisa ação (GIMENEZ, 1999). Por meio dessa, os professores os quais atuam com ensino de português como língua não materna têm possibilidades de reflexão sobra a sua prática.

O até aqui exposto permite uma compreensão mais abrangente sobre as formas de abordar o ensino de LPE para surdos e, em consequência, facilitando o estabelecimento de relações entre essas e os princípios que orientam a prática dos professores que atuam nesse campo.

1.2. O ensino de Língua Portuguesa Escrita como oportunidade de letramento para alunos surdos

Tem-se aqui o objetivo de pontuar como os estudos sobre surdez se apropriam dos referenciais sobre letramento e sua relação com o ensino de LPE. A partir das aproximações entre os ideais da inclusão e os propósitos do letramento.

Uma das grandes questões para o campo da surdez diz respeito à relação que os sujeitos surdos estabelecem com a leitura e a escrita. Essas questões se organizam em torno de discussões favoráveis à aprendizagem da LPE por alunos surdos e por uma tendência para secundarizar a necessidade do ensino e da aprendizagem da LPE para alunos surdos. Essa polarização em relação ao ensino da língua portuguesa se apoia no princípio de que a língua de sinais é a língua mais adequada para os sujeitos surdos.

No Brasil, essa tensão reflete as abordagens sobre a possibilidade de educação dos sujeitos surdos, as quais avançaram para além do Oralismo ao Bilinguismo. O Oralismo consiste no ensino de surdos baseado na língua oral principalmente a leitura labial e treinamento para uso da fala. Nessa abordagem o uso da língua de sinais não é permitido ou incentivado. Com o passar dos anos, estudos comprovaram a efetividade da língua de sinais para desenvolvimento mais pleno das funções da linguagem nos sujeitos surdos. Utiliza-se, a partir de então, essa língua como suporte para o ensino da língua portuguesa usando para isso a abordagem da

Comunicação Total, caracterizada pela utilização de todas as formas possíveis na educação de surdos (mímicas, gestos, língua de sinais, leitura labial e oralização). Com o avanço de pesquisas sobre a língua de sinais e a adoção de políticas públicas inclusivas, começa um movimento em favor da educação bilíngue de surdos com a língua de sinais como L1 e língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2 (SKLIAR, 1998).

Como resultado dessa reconfiguração dos modelos explicativos aliada às mudanças político culturais da sociedade, aos sujeitos surdos passa a ser garantida a inclusão nos sistemas educacionais regulares. A inclusão social de indivíduos surdos é um reflexo de políticas e legislações as quais objetivam tornar a sociedade mais tolerante e menos preconceituosa em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988, 2000, 2002, 2005, 2015).

Do ponto de vista legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece o atendimento educacional regular aos alunos com deficiência. No que se refere aos surdos, em 2005, o Decreto 5.626 regulamenta o ensino bilíngue (BRASIL, 2005). Com o acesso dos alunos surdos à escola regular e a determinação oficial do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, o ensino da leitura e da escrita, no campo da educação de surdos transforma-se em objeto de estudo. Os estudos nesse campo têm se ampliado nos últimos anos e, mais recentemente, têm reconhecido uma possibilidade de diálogo com as discussões do letramento.

No contexto das produções brasileiras as quais tratam dessa questão (letramento, surdez e língua portuguesa), destacam-se alguns referenciais teóricos. Pode-se localizar nesses estudos a abordagem de letramento com foco no letramento escolar, entendido por Soares (1998) como

> Um texto produzido para o professor-leitor-estudante, envolvido em atividades de aperfeiçoamento e atualização profissional; mais especificamente um texto que procura provocar e orientar a reflexão do professor, buscando suscitar e acompanhar os diversos e nem previsíveis caminhos do processo de aprendizagem, texto produzido para utilização em cursos, seminários, oficinas de formação continuada. [...]
> Um texto destinado a profissionais responsáveis por, em diferentes instâncias, avaliar e medir letramento e alfabetização, [...] para um técnico-leitor internacional em busca de suporte teórico para suas atividades de avaliação e medida de letramento e alfabetização; mais especificamente um texto analítico, argumentativo, questionador, em

> que ideias são submetidas a cuidadoso escrutínio (SOARES, 1998, p. 11).

Para sistematizar como a questão dos letramentos é apropriada pelas produções acadêmicas encontradas no levantamento já indicado anteriormente no Quadro 1, apresentam-se os quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3 - Presença dos conceitos de letramento(s) nos trabalhos analisados referenciados a Soares

Autor/Ano	Referência	Conceitos
NONATO, 2006	SOARES, 1998	fazer com que, por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento.
MENEZES, 2007	SOARES, 1998	A escola é a instituição social responsável pelo ensino da leitura e da escrita. [...] é função da escola, formar indivíduos socialmente competentes no domínio da escrita.
SILVA, 2010	SOARES, 2003	[...] observo o letramento no interior da sala de aula, adotando uma perspectiva interpretativista para compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita.
PEREIRA, 2011	SOARES, 2009, 2010	em relação às concepções de escrita expressas pelas práticas escolares; e no que se refere à relação entre alfabetização e letramento.
BATISTA, 2011	SOARES, 2003	[...] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.
MOURA, 2014	SOARES, 2002	a alfabetização é a aquisição do sistema convencional da escrita, principalmente em ambiente escolar, enquanto que o letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. A escola é um espaço privilegiado para essas práticas de leitura e escrita.
CABELO, 2015	SOARES, 2004	é possível identificarmos no contexto escolar “processos e resultados da alfabetização de crianças [...], insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores [...] motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização

Fonte: elaboração do autor, 2018.

Utilizando-se desse referencial, os trabalhos conceituam o letramento a partir do reconhecimento de múltiplos significados e variedades de letramento, considerando como mais apropriado o tratamento da temática se referindo a “letramentos” ao invés de a um único “letramento”. Isso se reflete nos trabalhos

encontrados, como é o caso de Martins (2015), o qual aponta “às variadas formas de relacionamento com práticas letradas, como, por exemplo, as experiências das crianças com a leitura pela contação de histórias pelos seus pais” (p. 98), e Nogueira (2010) quando diz “levarei em consideração que são vários - e não apenas um – os tipos de letramento existentes” (p. 62).

Outro dos referenciais recorrentes é Kleiman (1995, 2005), presente em 5 trabalhos encontrados. O Quadro 4 a seguir aponta essas recorrências. Chama atenção que esses trabalhos, ora também se referem a Barton e Hamilton (2000), ora se reportam a Street (1984), mas em sua maioria quando são referenciados por Kleiman (1995, 2005).

Quadro 4 - Presença dos conceitos de letramento(s) nos trabalhos analisados referenciados a Kleiman

Autor/Ano	Referência	Conceitos
MENEZES, 2007	KLEIMAN, 1995	destaca que estudos do letramento vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de se observar as práticas sociais e culturais relacionadas ao uso da escrita, as relações entre grupos de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas e as conseqüências sociais, afetivas e lingüísticas do uso (ou não uso) desta tecnologia (a escrita).
BATISTA JÚNIOR, 2008	KLEIMAN, 1995, 2005	observar de que forma a escrita se integrava às suas práticas sociais, em que contextos se desenvolviam e quais os efeitos dessa inserção nas pessoas e na comunidade como um todo.
NOGUEIRA, 2010	KLEIMAN, 2001	Esta visão é fundamental neste trabalho, visto que possibilita compreender que a prática escolar é apenas um tipo possível de letramento existente e que esta pode diferenciar-se dos usos da escrita nas comunidades cujas orientações muitas vezes diferem das práticas exigidas no ambiente escolar.
SILVA, 2010	KLEIMAN, 1995	a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a aprovação na escola.
MOURA, 2014	KLEIMAN, 2010	as práticas de letramento devem levar em consideração as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem.

Fonte: elaboração do autor, 2018.

Chama atenção o fato de que a maioria dos autores que se apoiam na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – doravante NLS) (BATISTA JÚNIOR, 2008; NOGUEIRA, 2010) o fazem a partir dos referenciais

indicados por Kleiman (1995). Dentre essas, Street (1984) Barton (1994), Heath (1982, 1983), Terzi (2001).

Isto parece apontar que os trabalhos sobre letramento e surdez no contexto brasileiro, ao menos os encontrados durante esse levantamento, apoiam-se predominantemente nas indicações dos estudos de Kleiman (1995, 2001, 2005, 2010). Possivelmente, isto se deve à relevância das contribuições da autora para a difusão dos NLS no Brasil.

Identifica-se também nesses trabalhos a aproximação com as discussões sobre os modelos ideológico e autônomo de letramento propostos por Street (1984) e destacados por Kleiman (1995). A concepção de que o contexto do letramento não se restringe à leitura e escrita, levando em consideração o contexto mais amplo no qual ocorre, parece favorecer à apropriação dos estudos do letramento pelo campo da surdez. A relação estreita entre fala e escrita passa a não ser a única possível neste contexto, pois os surdos devem aprender a LPE sem a obrigatoriedade da fala.

Encontra-se também Rojo (2009) utilizada como referência nas produções que tratam de letramento, surdez e língua portuguesa. Possivelmente, isto se deve à ênfase dada pela autora aos letramentos múltiplos. A ideia de letramentos múltiplos aparece nos trabalhos referida tanto à multiplicidade de práticas de letramento, circulantes em diferentes esferas da sociedade quanto à multiculturalidade. O fato de que culturas locais diferentes experienciam práticas de letramento de diferentes maneiras.

As produções encontradas (MOURA, 2014; MARTINS, 2015) apresentam também aproximação com a ideia de multiletramentos a partir de Rojo (2009, 2012). Essa possível aproximação também está presente nos discursos dos profissionais que atuam na educação de surdos. A forma como os estudos analisados, os quais tratam de letramento, surdez e língua portuguesa, utilizam a concepção de tal ideia sugere uma apropriação aligeirada das bases epistemológicas que compõem a proposta dos multiletramentos, associando de maneira linear os mesmos ao uso da imagem.

Especificamente sobre a surdez e sua relação com o letramento, foram identificadas duas referências recorrentes (LODI, 2002, 2006, 2009; BOTELHO, 2002). Lodi (2002) é utilizada por inaugurar os estudos que relacionam língua portuguesa, letramento e surdez. A partir dela são apontados os aspectos de desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, partindo da língua de sinais como

elemento que favorece esse desenvolvimento, considerando a abordagem bilíngue para educação de surdos como a mais adequada. Tais estudos ratificam que

> A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos (LODI, 2009, p. 145).

A partir da perspectiva do bilinguismo para surdos é que se estruturam algumas práticas de letramento. Pode-se proporcionar o desenvolvimento de sujeitos letrados os quais utilizam a língua de sinais como L1 e a LPE como L2.

A relação da linguagem com o letramento na educação de surdos é também apontada por Botelho (2002). Entre os pontos identificados nos estudos que utilizam a autora como referência, estão os elementos do conjunto de condições necessárias para a implementação de uma educação bilíngue formadora de sujeitos competentes em língua de sinais, leitura e escrita. Tais estudos destacam ainda que cada língua é respeitada e tem suas especificidades.

Ainda entre os elementos que favorecem o letramento de surdos, a partir da abordagem bilíngue, está a valorização da leitura. É relevante a importância apontada por Botelho (2002) do conjunto de condições elementares para que os surdos se tornem competentes na leitura e na escrita, assim como a relação com a língua de sinais, aprendendo a não conceber o aprendizado da língua escrita como “uma ameaça à supressão da língua de sinais e, por conseguinte, à sua identidade” (BOTELHO, 2002, p. 118).

Para compreender melhor essas questões, a seguir apresenta-se um mapeamento e caracterização das principais tendências dos estudos sobre o letramento, tomando como referência organizadora as contribuições dos NLS, dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos. Mapear esses aspectos ajuda a compreender como os estudos no campo da surdez, letramento e língua portuguesa tratam da apropriação do ensino da LPE como oportunidade de letramento para surdos.

1.2.1. Letramento: revisitando conceitos e enfoques

As questões sobre letramento sempre estiveram presentes em diferentes épocas, em diferentes sociedades e com diferentes entendimentos (cf. RAJAGOPALAN, 2014), mas a discussão é recorrente em relação à função que a escrita e a leitura exercem na sociedade. No século XVIII, por exemplo, o letramento tem a função de estabelecer e manter a ordem social e a integração entre as classes sociais e raramente estava ligado a funções relacionadas ao trabalho. Principalmente quando relacionado à escolarização, o valor atribuído ao letramento se relacionava com a sobrevivência na sociedade moderna. Para a sociedade desta época "every man, unless he wishes to starve outright, must read and write, and cast accounts, and speak his native tongue well enough to attend to his own particular business"[6] (GRAFF, 1991, p. 31).

Apesar da importância atribuída ao letramento, não havia uma relação clara entre o uso da leitura e da escrita e as habilidades necessárias para o desenvolvimento de atividades laborais. Os benefícios individuais do uso diário de práticas letradas não representavam mais conhecimento e mais habilidades no trabalho.

Quando se trata da função do letramento em relação à ordem social destaca-se a sua função "moral". Se relacionada essa função moral com o trabalho, o letramento, por meio da escola, estabelece padrões aceitáveis de comportamento na sociedade de acordo com a estrutura social "vigente". Nesse contexto, o letramento tem seu papel de controle do moralmente aceitável e criação e manutenção de um padrão econômico e social (GRAFF, 1991).

Com isso, cria-se a noção geral da necessidade de escolarização a fim de reduzir a disparidade e os conflitos entre as classes. Surge com isso o mito de que o letramento pretende promover a ascensão social dos sujeitos. A necessidade de escolarização apregoada nessa época é justificada como:

> Education is to be the lever, that will not only show the deformity of vice, but that will elevate the social state of the poor – assimilating them in habits, thoughts, and feelings to the rich and the educated – giving them the same intellectual tastes and pleasures and embuing them

[6] Todo homem, a menos que deseje morrer de fome, deve ler e escrever, fazer relatos e falar sua língua nativa bem o suficiente para atender ao seu negócio particular. (tradução do autor)

> with the same social sentiments and feelings[7] (GRAFF, 1991, p. 33-34).

A escolarização, portanto, tem a função de aproximar os pobres aos ricos e instruídos. Por associação, a leitura e a escrita ganham *status* de essencialidade. Oferecer aos mais pobres a oportunidade de conhecer o que as classes instruídas e mais ricas têm acesso pretendia manter a hegemonia cultural da classe rica sobre a classe mais pobre. Isso fica evidente quando é apontado o princípio da escolarização e do letramento neste período:

> [...] the school and literacy were the instruments – through a dissemination of the message of the moral economy – for stability and cohesion. Literacy's roles, as we shortly observe, were several, but in general it was the medium and the carrier of the elements of the hegemonic culture […][8] (GRAFF, 1991, p. 35).

Percebe-se que o letramento está relacionado a uma cultura hegemônica e à manutenção de uma ideia de ordem econômica. Inicialmente se difundiu a relação direta entre letramento e escolarização e ascensão social, o que não se confirmou. A ascensão econômica, social e cultural do sujeito não está em uma relação direta com níveis de escolarização, estando ligada mais à estrutura social do que à performance individual de cada sujeito.

Alinhando-se aos resultados dos estudos de Graff (1991), pode-se ratificar a não linearidade das relações entre letramento e escolarização e melhoria das condições sociais dos sujeitos. Os discursos estruturados a partir da ideia de que a leitura e a escrita são requisitos para o homem não morrer de fome tornam-se essenciais para manter a ordem social e promover o desenvolvimento econômico, independentemente da questão da igualdade/desigualdade social. Chama a atenção que a maioria dos discursos tecidos no campo educacional a este respeito ainda se apoia nessa premissa.

Ao se perceber que o letramento se configura como o meio o qual pode promover a ordem social, no século XIX "surgem" os problemas relacionados aos

---

[7] A educação deve ser a alavanca, isto não só mostrará a deformidade do vício, mas elevará o estado social dos pobres - assemelhando-os em hábitos, pensamentos e sentimentos aos ricos e educados - dando-lhes os mesmos gostos intelectuais e prazeres, além de os enquadrar com os mesmos sentimentos e sensibilidades sociais (tradução do autor).

[8] [...] a escola e a alfabetização eram os instrumentos - através da disseminação da mensagem da economia moral - para a estabilidade e a coesão. Os papéis da alfabetização, como observamos brevemente, eram vários, mas, em geral, [ela] era o meio e o portador dos elementos da cultura hegemônica [...] (tradução do autor).

sujeitos iletrados. Essas questões emergem principalmente em função do fluxo migratório de pessoas de áreas rurais para áreas urbanas e a imigração para outros países em busca de oportunidade de trabalho. Graff (1991) aponta para fatores os quais poderiam prejudicar o acesso à escola e ao letramento. Entre os fatores citam-se: a origem étnica diferente, em sua maioria imigrantes e pessoas de origem rural; a idade avançada com que se tem acesso a escolarização; o gênero feminino; e as questões religiosas, sendo que grupos participantes de práticas religiosas baseadas na leitura tinham alto índice de sujeitos com acesso à leitura e à escrita.

Em virtude dessas constatações, a escolarização e o letramento podem ser entendidos como uma construção sociocultural. Os discursos modernos e contemporâneos valorizam a relação entre o uso da leitura e da escrita e a necessidade de escolarização. Valorizá-las implica promover a ordem social e manter a hegemonia cultural de determinados grupos, conforme já apontado anteriormente. Se analisado a partir da premissa de que todo homem precisa ler e escrever para não morrer de fome, o letramento pode ser considerado como um mito (GRAFF, 1991).

Neste contexto, passa-se a questionar a abordagem utilizada pelos estudos sobre letramento. Outras questões além da leitura e da escrita, como as questões culturais, passam a compor uma outra forma de entender o letramento. Com influências da antropologia e das pesquisas do tipo etnográficas, os estudos sobre letramento passam a se voltar para a perspectiva sócio antropológica.

Os estudos sobre o letramento passaram a investigar de forma mais enfática como o letramento está presente em diferentes contextos culturais, empregando a metodologia etnográfica a fim de entender e descrever por quais as formas os diferentes grupos sociais se apropriam dos conhecimentos nos contextos em que vivem (HEATH, 1982; 1983; STREET, 1984).

Esses estudos, inspirados na abordagem etnográfica, tomam como ponto de partida a vertente sociocultural e se voltam para a pluralidade dos letramentos e dos contextos em que são investigados. Se constituem como NLS. Essa nova “fase” é denominada como virada social[9] em função de:

---

[9] No campo de pesquisa do letramento, ocorreu o que Gee (2000a) denominou de “virada social”, também conhecida por “virada sociocultural” (LANKSHEAR, 1999). A “virada social” representou uma mudança paradigmática: da mente do indivíduo passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas) (BEVILAQUA, 2013, p. 101).

> Over the last several decades, in and across a wide variety of disciplines, there has been a massive "social turn" away from a focus on individual behavior (e.g., the behaviorism of the first half of the 20th century) and individual minds (e.g., the cognitivism of the middle part of the century) toward a focus on social and cultural interaction. The New Literacy Studies (NLS) was one movement among a great many others that took part in this "social turn"[10] (GEE, 1991, p. 180).

Esta “virada social” é uma “insatisfação advinda da percepção de que a perspectiva epistemológica sobre a escrita no momento estava assentada em princípios (ainda evolucionistas) de uma grande divisão entre letrados e iletrados” (VIANNA *et al*, 2016, p. 29), impulsionando a mudança de foco nos estudos sobre letramento que passam a considerar as dimensões social e das interações culturais no lugar dos comportamentos e práticas individuais.

Levando isso em consideração, quando se trata dos tipos de letramento relacionados ao uso da escrita, Street (2003) propõem dois modelos. O modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo trata o letramento como algo independente do contexto social, sendo uma variável autônoma e que tem consequências para a sociedade e para a cognição, derivadas de sua própria natureza. O modelo ideológico aponta para práticas plurais, sociais e culturalmente determinadas chamando a atenção para os significados atribuídos à leitura e à escrita pelos diferentes grupos sociais diretamente ligados aos contextos e instituições nas quais foram adquiridas (STREET, 2003).

Tratando do letramento como um conjunto de práticas de leitura e de escrita envolvidas em prática sociais, são introduzidos os conceitos de eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (SREET, 1984). Os eventos de letramento são as ocasiões onde a escrita faz parte da natureza das interações. Cada comunidade apresenta regras e padrões para o compartilhamento do conhecimento. Nos eventos de letramento, os envolvidos seguem essas regras estabelecidas apontando a origem do seu conhecimento e podendo fazer referência ao material escrito (HEATH, 1982). As práticas de letramento são mais amplas, apresentando um nível mais elevado de abstração e relacionadas a comportamentos e conceitos ligados ao uso da leitura e da escrita. As práticas de letramento envolvem também os eventos

---

[10] Ao longo das últimas décadas, através de uma ampla variedade de disciplinas, houve uma enorme "virada social" se distanciando de um foco no comportamento individual (por exemplo, o behaviorismo da primeira metade do século 20) e as mentes individuais (por exemplo, o cognitivismo da metade do século) para um foco na interação social e cultural. Os Novos Estudos do Letramento foram um movimento entre muitos outros que participaram dessa "virada social" (tradução do autor).

de letramento, mas também envolvem modelos populares desses eventos e concepções ideológicas prévias que sustentam esses modelos (STREET, 1984).

O foco voltado para as práticas e eventos de letramento, sejam autônomos ou ideológicos, reconhece que estes se apresentam de diversas formas e com diversas funções. Significa reconhecer os múltiplos letramentos, os quais

> [...] variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer espaço-tempo e interrogando-se sobre quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (STREET, 2003, p. 77).

Os NLS consideram os eventos e as práticas como eixos que podem estruturar a compreensão sobre o fenômeno do letramento, tendo como foco principal o contexto em que ocorrem. Isso promove uma inquietação para futuros estudos, partindo da interface, por um lado, entre as teorias linguísticas e antropológicas, e por outro, entre discurso e método etnográfico. É preciso se precaver em relação ao risco de generalizações a respeito das práticas e eventos de letramento. O contexto social é o determinante da multiplicidade de letramentos, sendo que

> Não reside simplesmente na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 109).

Com a percepção da existência de múltiplos letramentos, há de se compreender que eles podem ser dominantes e/ou “vernaculares” refletindo a estrutura social em que estão inseridos. Essas conceituações podem ser compreendidas a partir da visão de Hamilton (2002) quando descreve:

> We defined dominant literacies as those which are associated with formal organisations, such as those of the school, the church, the work-place, the legal system, commerce, medical and welfare bureaucracies. […] In dominant literacies there are professional experts and teachers through whom access to knowledge is controlled. To the extent that we can group these dominant literacies together, they are given high value, legally and culturally. Dominant literacies are powerful in proportion to the power of the institution that shapes them. Vernacular literacies are essentially ones which are not regulated or systematised by the formal rules and procedures of social institutions but have their origin in the purposes of everyday life. They are not

> highly valued by formal social institutions though sometimes they develop in response to these institutions [11](HAMILTON, 2002, p. 6).

Os letramentos dominantes quase sempre associados às instituições formais (escola, igreja, trabalho, etc.) precisam da intervenção formal para se estabelecerem relações as quais promovam as práticas e eventos de letramento para esses contextos. Os letramentos vernaculares não apresentam a necessidade de um ambiente formal para sua efetivação, ocorrendo na maioria das vezes relacionados às práticas e eventos do cotidiano dos sujeitos. As relações de poder presentes no contexto social, em sua maioria, não valorizam os letramentos vernaculares ou até promovem esses letramentos de forma indireta, como forma de resistência nessas relações de poder.

Ampliando a compreensão dos eventos e das práticas de letramento, e considerando essas relações entre letramentos dominantes e vernaculares, são apresentadas contribuições para o entendimento dos fenômenos de letramento, com a delimitação de algumas características essenciais. Partindo-se do pressuposto de que “the starting-point of this approach is the assertion that literacy is a social practice”[12] (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7), o letramento pode ser compreendido da seguinte forma:

> Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
> There are different literacies associated with different domains of life.
> Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
> Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
> Literacy is historically situated.

---

[11] Definimos letramentos dominantes como aqueles que estão associados a organizações formais, como a escola, a igreja, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias médicas e de bem-estar. [...] Nos letramentos dominantes, existem especialistas e professores através dos quais o acesso ao conhecimento é controlado. Na medida em que podemos agrupar esses letramentos dominantes e recebem uma grande valorização, legal e culturalmente. Os letramentos dominantes têm força diretamente proporcional ao poder da instituição que os molda. Os letramentos vernaculares são essencialmente os que não são regulados ou sistematizados pelas regras e procedimentos formais das instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana. Eles não são altamente valorizados pelas instituições sociais formais, embora às vezes eles se desenvolvam em reação a essas instituições (tradução do autor).

[12] O ponto de partida desta abordagem é a afirmação de que o letramento é uma prática social (tradução do autor).

> Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making[13] (BARTON; HAMILTON, 2000).

A partir dessas concepções, são apontadas outras formas de compreender as práticas de letramento e os eventos de letramento. No tocante às práticas de letramento cabe acrescentar:

> […] are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. […] they also involve values, attitudes, feelings and social relationships. […] includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy […] are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities[14] (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

As práticas de letramento são entendidas como aquelas que envolvem valores, relações sociais e sentimentos, entre outros elementos, relacionando-se com o que os sujeitos participantes dessas práticas compreendem e significam por prática letrada. São consideradas as esferas individual e social e o compartilhamento das representações e das identidades. Outro ponto são os eventos de letramento, que

> […] are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context[15] (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

---

[13] O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; estes podem ser inferidos de eventos que são mediados por textos escritos; existem diferentes letramento associados a diferentes domínios de vida; as práticas de letramento são reguladas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; as práticas de letramento são propositadas e incorporadas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas. O letramento está historicamente situado. As práticas de letramento mudam e as novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e o “fazer sentido” (tradução do autor).

[14] [...] são as formas culturais gerais de utilizar linguagem escrita em que as pessoas se baseiam nas suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. [...] elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. [...] inclui a consciência das pessoas sobre letramento, construções do letramento e discursos de letramento, como as pessoas falam e fazem sentido do letramento [...] são processos internos ao indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são os processos sociais que conectam as pessoas entre si e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais (tradução do autor).

[15] [...] são atividades em que o letramento tem um papel. Normalmente, há um texto escrito, ou textos, centrais para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que decorrem de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social (tradução do autor).

Os eventos de letramento têm como centralidade o texto. Surgem e são delimitados pelas práticas de letramento. Tanto as práticas como os eventos de letramento são apontados como caminhos para compreensão do letramento como uma prática social. Ainda existe um terceiro elemento o qual permite a compreensão do letramento como prática social que são os textos: “texts are a crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used”[16] (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9). A compreensão do uso e da produção dos textos dentro da práticas e eventos de letramento são a parte essencial para compreensão desse fenômeno.

A partir desses eixos não é possível compreender o letramento fora de um contexto social e a combinação desses três elementos constitui a base dos estudos do letramento. A partir dessa perspectiva social “literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts”[17] (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 10).

Os vários elementos os quais compõem o fenômeno do letramento e a relação estreita e dependente entre os indivíduos e o contexto inseridos remete à metáfora da ecologia apresentada por Barton (2007). Tomando-se como principal meio de interação a língua escrita é destacado que

> Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It’s concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individual and their environments[18] (BARTON, 2007, p. 29)

A língua escrita, portanto, faz parte do ambiente onde os indivíduos estão e ao mesmo tempo influencia este contexto e é influenciada por ele. A relação entre os

---

[16] Os textos são uma parte crucial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é, em parte, um estudo de textos e como eles são produzidos e usados (tradução do autor).

[17] O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas são observáveis em eventos mediados por textos escritos (tradução do autor).

[18] Originando-se na biologia, a ecologia é o estudo da inter-relação de um organismo e seu meio ambiente. Quando aplicada aos humanos, é a inter-relação de uma área de atividade humana e seu meio ambiente. Está preocupada com a forma como a atividade - letramento neste caso - faz parte do ambiente e, ao mesmo tempo, influencia e é influenciada pelo meio ambiente. Uma abordagem ecológica toma como ponto de partida essa interação entre o indivíduo e seus ambientes (tradução do autor).

indivíduos e ambiente é o ponto principal do letramento, por este motivo a escolha da metáfora ecológica para abordar o letramento. Outro ponto relevante dessa perspectiva é a questão da pluralidade e diversidade tanto de uso da língua escrita quanto de culturas. Essa diversidade é posta como ponto principal para a perspectiva ecológica do letramento uma vez que

> The danger of a push to a monocultural view of any language are great. The edges are its vitality, and variety ensures its future. There is much diversity in language: there are different genres of language, different languages and different scripts. An ecological approach emphasizes diversity, and in the original biological sense of ecology sees it as a virtue. Diversity is a source of strength, the roots of the possibilities of the future. This is just as true when applied to the diversity of languages and literacies. Again literacy has a role in maintaining diversity; […] it can have an important role in maintaining the range of variation in language[19] (BARTON, 2007, p. 31-32).

A multiplicidade de linguagens e os diferentes repertórios dos sujeitos podem garantir uma diversidade de práticas e eventos de letramento, em uma relação de influência mútua. Essa perspectiva ecológica aproxima-se da concepção de o letramento estar diretamente ligado ao uso da leitura e escrita nas atividades sociais. Os sujeitos se utilizam da leitura e da escrita para se relacionar com o contexto, inserindo-se por meio do consumo e produção de informação. Ser letrado, a partir dessa concepção, é ser um indivíduo ativo em seu meio social e ter segurança em suas relações com o contexto (BARTON, 2007).

1.2.2. Entre os letramentos múltiplos e os multiletramentos

Percebe-se o impacto das transformações sociais nas formas de compreender e de promover o letramento. Em virtude dos avanços tecnológicos e da globalização, já não cabe mais pensar o letramento restrito tão somente à leitura e escrita de textos. Em virtude disso, amplia-se o que se relacionava somente ao texto escrito para as

[19] É grande o perigo de se direcionar para uma visão monocultural de qualquer língua. As fronteiras são sua vitalidade e a variedade garante seu futuro. Existe muita diversidade na lingua: existem diferentes gêneros, diferentes linguagens e diferentes roteiros. Uma abordagem ecológica enfatiza a diversidade e no sentido biológico original da ecologia a vê como uma virtude. A diversidade é uma fonte de força, as raízes das possibilidades do futuro. Isso é tão verdadeiro quando aplicado à diversidade de línguas e letramentos. Mais uma vez, o letramento tem um papel na manutenção da diversidade; [...] pode ter um papel importante na manutenção da extensão da variação na língua (tradução do autor).

novas relações com as novas formas de escrita, principalmente na perspectiva dos múltiplos letramentos.

Com o advento dos novos domínios em que as relações são estabelecidas, percebe-se a necessidade de considerar a questão da diversidade linguística e cultural e dos avanços no campo da tecnologia. Novas formas de tratar a produção e recepção de textos são inseridas e uma multiplicidade de semioses passam a envolver a leitura e a escrita, assim como a questão da imagem e dos sons.

Em função disso, novas formas de tratar de produção e leitura de textos são inseridas na sociedade contemporânea. Com isso, surge uma multiplicidade de semioses que envolvem também a leitura e a escrita não somente de textos escritos, mas também de sons e imagens. A ampliação no uso das imagens para a transmissão de informações leva a novas relações com esse campo semiótico. As possibilidades de produção e de compreensão da imagem e do som geram uma multimodalidade de textos, a qual suscita novas "habilidades" necessárias para interação com os sujeitos e os contextos.

Ainda em relação a essa multiplicidade, pode-se salientar também o contato, favorecido pela globalização, com linguagens, línguas e culturas diversas, sendo necessário a compreensão também da questão multicultural e multilinguística presentes na sociedade contemporânea. Face a esses fatos, o Grupo Nova Londres propõe um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Esse manifesto aponta duas formas de multiplicidades as quais podem ser consideradas a saber:

> First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word – for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia[20] (CAZDEN et al, 1996, p.61).

[20] Primeiro, queremos ampliar a ideia e o alcance da pedagogia do letramento para explicar o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, pelas variedade de culturas que se inter-relacionam e pela pluralidade de textos que circulam. Em segundo

É apontada a relevância de propor uma pedagogia dos multiletramentos, entre outras coisas, em função das novas mídias e seu acesso por meio da tecnologia. É preciso promover o entendimento e a competência para atuar com os significados ampliados. Destaca-se a relação existente entre as imagens e a palavra, por exemplo, bem como a relação da competência entre a produção visual e a produção de significado, mediada pelo meio multimídia. Essas relações de imagem e escrita que já existiam se ressignificam e são criados novos significados para as novas relações entre esses campos semióticos.

Os multiletramentos foram considerados a partir dessas novas formas de compreender e de produzir significado. A justificativa apresentada pelo grupo para a necessidade de um conceito o qual não seja "meramente" letramento se dá em função de que

> […] the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity. […] Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries. […] Accordingly, the starting point of this article is the shape of social change - changes in our working lives, our public lives as citizens, and our private lives as members of different community lifeworlds[21] (CAZDEN *et al*, 1996, p.63-64).

Essa concepção dos multiletramentos emerge, principalmente, em virtude da presença das diferenças linguísticas e culturais no cotidiano. É essencial lidar com

---

lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento agora deve tratar da crescente variedade de formas de texto associadas à informação e às tecnologias multimídia. Isso inclui a compreensão e o controle competente de formas representativas que se tornam cada vez mais significativas no ambiente geral de comunicação, como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita - por exemplo, design visual na área de propaganda ou a interface de significado visual e linguístico em multimídias (tradução do autor).

[21] [...] a multiplicidade de canais e meios de comunicação e o crescente contato com diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento abordando esses dois aspectos relacionados da multiplicidade textual. [...] Lidar com as diferenças linguísticas e as diferenças culturais tornou-se central para a pragmática das nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. A cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem que interajam efetivamente usando múltiplas linguagens múltiplos "ingleses" e padrões de comunicação que, mais frequentemente, atravessam fronteiras culturais, de comunidades e nacionais. [...] Por conseguinte, o ponto de partida deste artigo é a forma da mudança social - mudanças em nossa vida profissional, nossa vida pública como cidadãos e nossa vida privada como membros de diferentes mundos da vida em comunidade (tradução do autor).

essas diferenças e multiplicidades em variados contextos como na vida profissional, na vida pessoal e nas demais relações sociais. A vida contemporânea exige também que se utilize de forma eficiente as múltiplas linguagens e os múltiplos padrões comunicativos presentes no contexto social. Não se restringe mais a cultura nacional aos costumes da comunidade a que os sujeitos pertencem. As fronteiras físicas não são mais delimitadoras dos usos e das formas de uso das linguagens.

Assim, é apontado pelos autores deste manifesto que a contemporaneidade impõe essa necessidade de compreensão da multiplicidade. Levam também em consideração a variedade de práticas letradas e da distribuição de valor entre elas, assim como a compreensão das múltiplas culturas e semioses necessária para participação no contexto social.

A discussão sobre o letramento chega ao Brasil sob a influência dos estudos dos NLS e dos multiletramentos (KLEIMAN, 1995, 2007; SOARES, 1998, 2004; ROJO, 2008; 2009; 2012). Também no contexto brasileiro é a partir da década de 1980 que as discussões se ampliam e ganham espaço. O termo letramento é utilizado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986) ao apontar que a função da escola, no campo da linguagem, é “[...] introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado” (KATO, 1986, p. 7), capaz de atender às demandas de uma sociedade que valoriza a escrita.

É curioso que, no Brasil, diferentemente de outros países que tratam sobre o letramento o termo surge como uma nova palavra. “Letramento” se diferencia de “alfabetização” ou “alfabetismo” e com o uso de palavras diferentes fica mais claro esse distanciamento sem deixar de reconhecer a alfabetização como uma forma de letramento (KLEIMAN, 1995). As aproximações entre alfabetização e letramento remetem à escola e sua função na promoção do acesso aos usos sociais da escrita, considerando que o alfabetismo tem foco no individual, como capacidades ou competências, e o letramento se atém aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita (ROJO, 2009).

Os estudos sobre o letramento no Brasil sofrem influência dos NLS e também dos multiletramentos, utilizando-se de um e de outro enfoque dependendo do campo a partir do qual dialogam. Vários campos do conhecimento também se utilizam dos estudos sobre o letramento para explicitarem suas questões e dentre esses o campo da surdez conforme já apontado anteriormente.

Os conceitos e perspectivas apresentados aqui – os enfoques dos estudos sobre os letramentos, a presença de letramentos múltiplos e multiletramentos, a trajetória a qual esses estudos percorrem e são apropriados no Brasil e pelo campo da surdez – auxiliam a compreensão de como os professores que atuam no ensino de LPE para alunos surdos têm, nesse ensino, uma oportunidade de fomentar os letramentos. Esses entendimentos contribuem para a verificação da sua presença ou ausência nas narrativas que apontam como os professores efetivam sua(s) práticas docentes com alunos surdos ao encontro da promoção de letramentos para esses alunos.

1.3. O ensino de Língua Portuguesa Escrita para surdos: desafios para a formação e atuação de professores

A fim de discutir fatores implicados tanto na formação quanto na atuação dos professores em relação ao ensino de LPE para alunos surdos se faz necessário compreender como a formação e a atuação podem se estruturar para fornecer, no sentido dos professores, condições de ensino e, no sentido dos alunos, condições de aprendizagem. Considera-se aqui, especialmente, as relações de várias ordens estabelecidas pelo professor, assim como a questão da organização do ensino frente aos desafios apresentados pela ação docente voltada para alunos surdos.

A partir da dimensão inclusiva da sociedade, a ideia de inclusão vem ganhando força sob diferentes formas. A Organização da Nações Unidas institui o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes com o objetivo de, entre outros, promover uma mudança dos valores sociais reduzindo os preconceitos e as atitudes discriminatórias. (RECHINELI; PORTO; MOREIRA; 2008). No contexto educacional, em 1990 é proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com vistas a promover a equidade no acesso à educação, assinalando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial (UNESCO, 1990). Em 1994, a Declaração de Salamanca, ao tratar Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, estabelece que a educação de pessoas com deficiências integre os sistemas educacionais dos países participantes, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos (UNESCO, 1994). Em 2007, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reafirmou os propósitos de promover, assegurar e

proteger o “exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

Fica marcado, aqui, portanto, que a formação de professores no contexto das demandas da sociedade contemporânea chama a atenção e se alinha às questões as quais desafiam dentro dessa formação. A complexidade envolvida na dimensão inclusiva se amplia por dizer respeito também, e especialmente, à inclusão de deficientes nos sistemas de ensino regular nos diferentes níveis da escolarização – do ensino fundamental à universidade.

Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana. Chama a atenção e evidencia a importância da formação de professores, também, o fato de que

> Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola [...] é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – conceitua a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais afirmando a presença, preferencialmente, desses alunos na escola regular. A partir da determinação de que cabe à escola incluir, tornam-se necessárias medidas destinadas à formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) estabelece para a organização curricular dos cursos de formação de professores uma formação para a diversidade que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se que componentes curriculares, disciplinas e conteúdos possibilitem a discussão e a reflexão sobre as diferenças e os diferentes e sobre as relações estabelecidas com estes diferentes na escola. O desafio encontrado na efetivação dessa proposta está nas formas como se têm oferecido esses conhecimentos / disciplinas / conteúdos, sobretudo nos cursos de

Pedagogia. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas, já no final do curso, quando os alunos estão preocupados essencialmente com a conclusão desse (MARTINS et al, 2006).

Especialmente em relação aos surdos, a legislação (BRASIL, 2002; 2005) pretende promover mudanças nas relações da sociedade com esses sujeitos, apontando para a necessidade de um compromisso tanto do Estado quanto da sociedade de efetivar ações em diversos campos para assegurar a não discriminação dos surdos, seja pela condição de deficiente auditivo, seja pela condição de minoria linguística.

No âmbito da educação, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) aponta para a necessidade de uma educação bilíngue para surdos com a Libras como L1 e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como L2. Em função disso, determina a inclusão de disciplina que trate desse ensino de LPE:

> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.
> Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005, Art. 13).

A inclusão desse conhecimento na formação de professores representa um esforço em discutir as questões relacionadas às concepções de ensino de L2 / língua não materna para surdos. Isso nos permite inferir que a inclusão, não apenas dessa disciplina, mas como a de Libras (BRASIL, 2005), contribui para a promoção de reflexões acerca da organização do ensino de LPE para alunos surdos na educação básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Questões essas nem sempre familiares ao pedagogo em formação.

Cabe assinalar o silenciamento das instituições formadoras quanto a esse aspecto determinado pelo Art. 13 (BRASIL, 2005). Mesmo em contextos de reformulações da estrutura curricular não se tem percebido ações propositivas em termos do oferecimento de disciplinas voltadas à LPE para surdos nos cursos de formação de professores.

Pontua-se aqui a escassez de formação específica para atuação com o ensino de LPE para alunos surdos, assim como a escassez de materiais didáticos os quais possam apoiar as práticas dos professores atuantes na educação de surdos. No tocante à formação, os profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são, em sua maioria, formados com cursos de Pedagogia. Logo, não tem formação específica na área da linguagem.

Algumas tentativas de auxiliar na transposição desses desafios são realizadas. Entre elas estão três publicações do Ministério da Educação: *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – vol 1* (SALLES *et al*, 2004a); *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – vol 2* (SALLES *et al*, 2004b); e *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Estas publicações apresentam orientações para organizar o ensino de LPE para surdos, mas não possuem de forma detalhada a forma de realização desse ensino possuindo um foco maior no aspecto teórico. Não há indicações de estratégias didáticas e orientações que possam nortear o trabalho do professor.

Essas não são as únicas questões a permearem a formação e a atuação desses professores. Outras questões têm influência direta e indireta nas relações estabelecidas por esses professores com o ensino de LPE para surdos, com os alunos surdos e com eles mesmos. Outras também têm reflexo na organização didática desse ensino por parte dos professores. A atuação docente é constituída de várias facetas a exercerem papéis diferentes na constituição do professor. Neste estudo, aponta-se dois eixos que podem auxiliar a compreender como os professores se colocam diante do ensino de LPE para alunos surdos.

1.3.1. O professor e suas relações plurais

Os professores estabelecem relações de diversas ordens durante sua atuação no processo de ensino aprendizagem. Uma das formas de compreender essas relações a ser abordada aqui é a proposta por Charlot (2000), a qual se refere às relações que o professor estabelece com o saber e são definidas como: relações com o mundo, consigo mesmo e com o outro, estabelecidas por cada professor de forma particular.

A partir dessa perspectiva, a relação com o saber é definida como “uma forma da relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p.77). Por se dar diferentemente para cada um, é permeada e movida pelos desejos dos sujeitos com histórias particulares as quais constituem a singularidade desses e as suas formas de dar sentido ao mundo com que se relacionam. No caso dos professores atuantes com ensino de LPE para alunos surdos, pode-se entender a relação com o mundo como uma relação com um local onde os alunos e esses professores estão presentes, assim como saberes escolares e os demais agentes presentes nesse ambiente. Entre os saberes a serem mobilizados estão os abordados na sua formação, como as noções teóricas a respeito da LPE uma vez que:

> [...] de alguma forma, o professor que teve acesso durante sua formação acadêmica a informações teóricas sobre essas noções, acaba por atualizá-las ou mobilizá-las, em sala de aula [...]. No entanto, em sua atuação efetiva, o professor necessita mobilizar outros conhecimentos como aqueles previstos pelo livro didático que esteja sendo utilizado na escola. O resultado é que, em sua prática, o professor produz adaptações, e a noção teórica (como a de texto), tal como formulada inicialmente pela Linguística, é transformada ou (re)construída, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula. Assim, o professor constrói, em sua prática, conceitos, que já não são mais exatamente aqueles previstos pela teoria linguística e/ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino (RAFAEL, 2001, p. 158).

A constituição desses saberes e as relações as quais os professores estabelecem com eles são advindas também da sua própria atuação. Isso está em função da pluralidade dos saberes que compõem a prática docente, originados não apenas na formação desses professores mas também a partir dos currículos e das experiências a que estes estão expostos (TARDIF, 2002).

Dessa forma, a relações estabelecidas pelos professores com o saber podem ser compreendidas a partir de três dimensões, conforme Charlot (2000), interdependentes: epistêmica, de identidade e social. Essas dimensões se apresentam da seguinte forma:

> A. A relação epistêmica com o saber: diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “universo

> de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções”
> B. A relação pessoal com o saber: diz respeito à “relação de identidade com o saber”; o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas; é o saber enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.
> C. A relação social com o saber: diz respeito ao fato de que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva, que lhe define o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele (CHARLOT, 2000 *apud* ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.145).

Essas dimensões da relação com o saber influenciam as formas como os professores se relacionam com o ensino de LPE para alunos surdos, com os alunos surdos e com eles mesmos. Nesse sentido, a relação epistêmica com o saber pode ser compreendida como a forma como os professores se relacionam com as estratégias de ensino de LPE, assim como com os próprios conteúdos da Língua Portuguesa enquanto universo de saberes distintos.

A partir da dimensão pessoal ou de identidade, é possível compreender como os professores se relacionam com os saberes da prática docente e como esses saberes o constituem como sujeito professor de LPE para alunos surdos. Na dimensão social, observa-se como o professor se relaciona com os sujeitos – alunos surdos – público alvo do ensino de LPE.

Essa relação na dimensão social também é compreendida como a relação estabelecida com o outro e com a diferença. Essa relação com o outro diferente precisa ser construída a partir de pressupostos que favoreçam a atuação docente a partir da perspectiva inclusiva. Esses “saberes inclusivos” precisam estar presentes na formação dos professores os quais atuarão com ensino de LPE para surdos. Nesse sentido

> [...] é importante assinalar que é em torno da definição do quanto um indivíduo poderia ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público que localizamos referenciais ainda ressoantes sobre o acesso deles à escolarização (RAHME, MRECH, 2008, p. 27).

Dessa forma, ter contato durante a formação com discussões e conhecimentos sobre a surdez e o sujeito surdo possibilita relativizar perspectivas clínico terapêuticas

e sócio antropológicas que marcam as abordagens educacionais para esses sujeitos. A reflexão sobre o ensino de surdos a partir das limitações ainda é presente na sociedade contemporânea. Desse modo,

> A nomeação e o estudo da diferença, seja pelo viés da excepcionalidade, seja por meio da categoria criança-problema, fundamentou um conjunto de teorizações, práticas terapêuticas e escolares especializadas, moldando cada vez mais um lugar social para esses sujeitos. Vários movimentos tiveram importância no questionamento dessas perspectivas, mas muitas de suas concepções permanecem no funcionamento social e escolar, exigindo mais do que a crença em sua diluição completa, a subversão dos seus princípios no cotidiano (RAHME, MRECH, 2008, p. 29).

A busca pela compreensão dos sujeitos surdos a partir de uma visão propositiva é algo que deve integrar as discussões e reflexões acerca desses sujeitos no processo de formação de professores. Essa é uma das abordagens que pode favorecer a mudança na dimensão social das relações dos professores com os alunos surdos e com o ensino de LPE para esses sujeitos. Isso leva a se observar essas questões de forma mais ampla, sendo necessário “refletir sobre as políticas educacionais e suas formas de desenvolvimento, como também sobre a formação oferecida aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica” (GATTI, 2016).

A questão das expectativas tidas pelos professores a respeito dos alunos integra as pesquisas que tratam de metodologias sobre o ensino aprendizagem, apontando quais crenças e expectativas compõem os aspectos que podem afetar o desempenho acadêmico dos alunos. São atribuídos elementos de causalidade dos professores para o (não) sucesso escolar dos alunos influenciado pelas expectativas de mesma ordem e relacionadas ao desempenho escolar. Como qualquer relação social estabelecida a relação professor / aluno também é permeada de expectativas que a afetam. A principal questão é a respeito dessa expectativa do professor em relação ao aluno e na força exercida por esta na relação, constituindo um peso determinante no desempenho do aluno, não apenas no momento que a relação é estabelecida, mas também durante toda a trajetória escolar desse sujeito.

Essa questão da influência das expectativas dos professores em relação ao aluno e o (in)sucesso escolar já é recorrente desde a década de 1960, ganhando notoriedade com a publicação de *Pigmalião na sala de aula* (ROSENTHAL;

JACOBSON, 1968), em que foi defendida a tese de que as expectativas dos professores influenciam as realizações escolares dos alunos assim como seu desenvolvimento intelectual. Apesar das críticas a esse estudo, alguma voltadas por possíveis incoerências metodológicas na pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968), a comunidade educacional não foi surpreendida, pois essa ideia já estava presente antes mesmo da publicação da obra (TAYLOR, 1970).

Outros estudos foram realizados a fim de apontar a influência e a relação de causalidade entre a expectativa do professor e o desempenho escolar dos alunos. Alguns aspectos são observados para estabelecer essa relação de causalidade, constituindo um modelo da expectativa do professor (GOOD, 1981). Esse se apresenta da seguinte forma:

> o professor espera comportamento e realização específicos de determinados alunos; devido a essas expectativas diferenciadas, o professor se comporta de maneira diferente em relação a diferentes alunos; esse tratamento comunica ao aluno qual comportamento e desempenho o professor espera dele e afeta o comportamento, a motivação para o desempenho e os níveis de aspiração do aluno; esse tratamento é consistente no tempo e se os alunos não lhe opõem resistência ou não o modificam de qualquer modo, ele irá moldar o desempenho e o comportamento do aluno: os alunos em relação aos quais o professor tem grandes expectativas serão levados a bons desempenhos e os alunos em relação aos quais o professor tem pequenas expectativas irão apresentar um desempenho inferior; com o decorrer do tempo, os resultados escolares e o comportamento do aluno irão se adaptando cada vez mais ao comportamento originalmente esperado dele (GOOD, 1981 *apud* RASCHE, KUDE, 1986, p. 61).

Essa expectativa e a forma de apresentação dos seus comportamentos, conforme apresentado por Good (1981), também são encontradas quando da presença de alunos com alguma deficiência. Nesses casos as expectativas estão relacionadas às características individuais desses alunos (PARIZZI, 2000). Dessa forma, quando se trata dos alunos surdos, a questão da expectativa se apresenta também como força que influencia o desempenho escolar desses alunos e implica delimitar a sua possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem (ARTROLLI, 1999).

A forma como os professores representam os alunos surdos determina o tipo de relação que irão estabelecer com esses sujeitos. Denomina-se aqui isso de crenças, pois essas são ideias e convicções a respeito de determinas temas ou

sujeitos que se revelam, de forma consciente ou inconsciente, nas ações dos professores (RAYMOND; SANTOS, 1995). Essas crenças dos professores têm influência no processo de ensino-aprendizagem uma vez que mediam as decisões pedagógicas e as relações que os professores estabelecem com os alunos e com os saberes, atuando como uma espécie de um filtro a levar o docente a interpretar, valorizar e reagir de formas diferentes formas no tocante aos progressos e dificuldades dos alunos, podendo até mesmo induzir o desempenho real desses alunos de encontro às expectativas dos professores (PAJARES, 1992).

Assim, essas crenças podem criar barreiras à aprendizagem de surdos em classes regulares, pois influencia a postura do professor em relação ao aluno (ARTROLLI, 1999). A reflexão sobre essas crenças presentes na sociedade se apresenta como um dos desafios a serem abordados na formação de professores, conforme salientado por Rahme e Mrech (2008):

> Lidar com essas diferentes realidades nos cursos de formação docente é um desafio que vem sendo colocado tanto nos processos de formação inicial quanto nos de formação continuada, sobretudo quando se parte do princípio de que na educação escolar o encontro com o outro é constituinte do exercício profissional. E o encontro com esse outro tem, no caso da pessoa com necessidades educacionais especiais, concepções previamente construídas que precisam ser consideradas e trabalhadas nos processos de formação, de modo a superar o mero conhecimento classificatório em direção à maior implicação do sujeito naquilo a que ele acede. Para tanto, não seria muito dizer que organização de curso, perfil profissional, currículo e metodologias são elementos fundamentais na formação de professores, desde que articulados por concepções teóricas que os tornem flexíveis diante das particularidades do cotidiano e suficientemente críticas para detectar as armadilhas da segregação que, como assinalamos, tendem a se tornar a cada dia mais discretas e manipuláveis em nossa sociedade (p. 37-38).

As questões da proximidade com os diferentes, colocadas aos professores por meio das legislações que estabelecem a inclusão escolar, constituem-se como oportunidade de mudança das crenças desses em relação aos alunos surdos. Para isso é necessário a formação do professor se ocupar em oferecer contato com conhecimentos os quais o levem à reflexão das crenças que possui. Dentre as atitudes que favorecem as reflexões necessárias na formação de professores a respeito da inclusão pode-se destacar o uso de

> Planejamentos de trabalho, por exemplo, que aliam o contato sistemático dos alunos com o acervo bibliográfico do campo da educação especial e da educação inclusiva a produções artísticas relacionadas ao tema, sejam elas provenientes das artes plásticas, da literatura, do cinema, da música, da dança e da fotografia, têm favorecido, a nosso ver, a circulação da palavra e permitido aos alunos a possibilidade de rever suas impressões iniciais. As formas como essas diferentes linguagens lidam com as limitações individuais, com as imagens da diferença e com as possibilidades de criação em contextos particulares tornam-se um contraponto aos mecanismos de estigmatização e às constantes ideias de incapacidade associadas a esse público (RAHME; MRECH, 2008, p. 39).

A preocupação em apresentar o contato com os sujeitos diferentes de uma forma que possibilite a mudança nas crenças é essencial. “Cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa” (GATTI, 2016, p. 42). Assim, pensando a partir de uma perspectiva inclusiva, o desejo de mudança nas relações as quais a sociedade estabelece com os sujeitos surdos deve motivar a busca por oportunizar aos professores uma formação que possibilite a esses a construção de crenças em relação aos surdos diferentes de entender tais sujeitos como incapazes ou limitados.

Possibilitar o contato com a questão das pessoas com deficiência e da educação especial é um aspecto que precisa ser discutido a respeito dos currículos de formação de professores. Mesmo não sendo objeto desse estudo tratar de forma aprofundada os currículos para formação de professores, vale salientar que a discussão da deficiência e da inclusão durante a formação tem reflexo na atuação docente. “Mais do que ensinar, monitorar ou criticar, o que importa numa relação de aprendizagem são as crenças, os objetivos e as intenções que circulam por todos os participantes do processo” (COELHO, 2012, p. 133). Dessa forma, o professor precisa se reconhecer enquanto agente no processo de ensino aprendizagem dos alunos, apresentando objetivos e intenções que favoreçam a efetivação desse processo para todos os alunos, entre eles os alunos surdos. A esse respeito

> Os professores geralmente não reconhecem o papel que exercem como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para que tal não acabe interferindo no desempenho acadêmico dos alunos surdos, faz-se necessário preparar adequadamente os docentes, desmistificando as deficiências, esclarecendo-os das possibilidades desses alunos e, sobretudo, mudar o modo de vê-los, para, assim, evidenciar o potencial acadêmico que apresentam; além disso, é preciso também que o professor acredite na sua competência

> para ensiná-los. Esse preparo poderá trazer subsídios para auxiliar o processo inclusivo, direcionando-o a alcançar a efetividade (LEÃO, COSTA, 2005).

Não tratar dessas temáticas na formação de professores pode contribuir para a permanência de suas crenças no contexto das preconcepções compartilhadas pela sociedade a respeito dos surdos. Nesse sentido, o contexto de atuação no ensino de LPE para alunos surdos pode ocorrer, para os professores, de forma que “na ausência de formação mais consistente, filosófica e metodologicamente fundada, molda suas representações, seu valores e atitudes, guiando suas ações” (GATTI, 2016, p. 42).

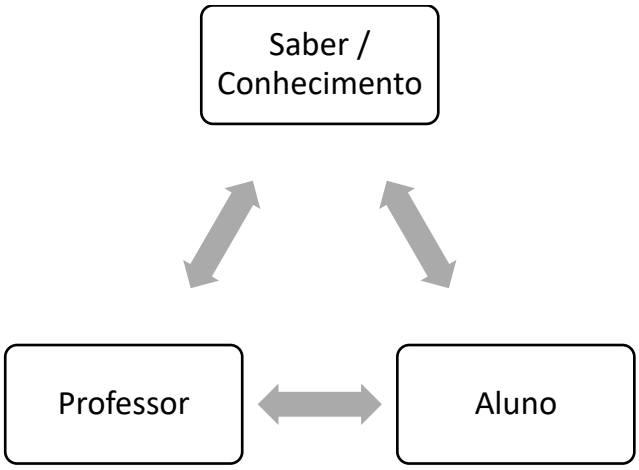
Dessa forma, se essas questões forem abordadas na formação as expectativas dos professores podem ser voltadas para a possibilidade ou “educabilidade” dos alunos surdos, influenciando o seu posicionamento frente ao ensino de LPE para eles. A atuação docente desses professores pode ser organizada de forma a favorecer a efetivação do processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Mas, para isso acontecer, também são necessários outros elementos apontados a seguir.

1.3.2. A organização do trabalho docente

A questão da organização do trabalho docente deve ser considerada quando se reflete sobre a atuação de professores com o ensino de LPE para alunos surdos. A forma de organizar esse ensino pode constituir um dos elementos que favorecem a diminuição das barreiras existentes no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Existem diversas formas de abordar a questão da organização didática. Neste estudo opta-se por abordar a partir dos pressupostos apresentados por Chevallard (1998), denominado de sistema didático. Esse modelo se estrutura a partir das inter-relações entre o professor, os alunos e o saber/conhecimento, sendo configurado como a sala de aula. Isso pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Relação saber/conhecimento - professor - aluno



Fonte: adaptado de Chevallard (1998)

A relação estabelecida por Chevallard (1998) exemplifica a mediação do saber/conhecimento entre o professor e o aluno, assim como a relação que o próprio professor estabelece com o saber/conhecimento. Para efetivar o ensino e possibilitar a aprendizagem, Chevallard (1998) aponta para a transposição didática como uma das possibilidades de organização dos saberes a serem ensinados. A transposição didática pode ainda ser compreendida como a forma de “fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Por meio dessa transposição pode-se “transformar” o conhecimento científico existente a respeito de determinado tema em conteúdo passível de ensino. É apontado por Rafael (2001, p. 158) que “certamente, um desses conhecimentos/ saberes é aquele a que o professor foi exposto durante o seu curso de graduação/formação”, podendo ser, no caso da Língua Portuguesa, os conhecimentos produzidos na área da linguística teórica como os voltados para as noções de coerência e coesão, argumentação, texto e demais noções teóricas (RAFAEL, 2001). Isso também está presente no caso do ensino de LPE para alunos surdos ensinada a partir dos conteúdos já transpostos e definidos nas regulamentações educacionais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e nos estudos linguísticos teóricos.

Esses aspectos também são relevantes na formação dos professores que vão atuar no ensino de LPE para surdos. Se isso não constituir a formação desse

profissional, a experiência diante desse desafio irá compor, quase exclusivamente, os elementos desse saber. “O resultado é que, do ponto de vista da atuação profissional, é na escola [...] que o professor [...] deverá, de fato, realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação” (RAFAEL, 2001, p. 159). Por isso a necessidade de as formas de organização do ensino serem tratadas na formação de professores a fim de não repassar a responsabilidade ao professor de conhecer exclusivamente de forma experiencial a organização didática para efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Caso tenha oportunizado o contato em sua formação com as formas de “transpor” os conhecimentos teóricos em uma situação didática, o docente pode organizar o ensino a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas se teve contato com essas durante sua formação. Além disso, a prática docente será uma contribuição complementar para a constituição dos seus saberes a respeito das formas de organizar o ensino, uma vez que o saber docente pode ser entendido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Entre as abordagens possíveis para organizar o processo de ensino aprendizagem está a organização em sequências didáticas. Adota-se aqui como referência a este respeito Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta escolha se deve ao fato de estes autores assumirem a necessidade de planejamento de sequências didáticas para o ensino da escrita, considerando como resultado esperado desse processo o desenvolvimento da habilidade comunicativa pelos alunos. Inspirando-se em uma concepção interacionista, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para o que seria desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos:

> - prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
> - desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto regulação;
> - ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita [...] em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Estas prioridades apontadas pelos autores estão de acordo com o que se espera como resultado do ensino de LPE para alunos surdos. O planejamento de

sequências didáticas reforça a ideia da importância do planejar para o bom desenvolvimento do fazer pedagógico e promover o ensino efetivo de uma língua. Ao planejar o ensino, o professor deve considerar a possibilidade de conduzir o aluno a uma apropriação significativa dos conteúdos selecionados. É preciso um planejamento adequado para o ensino da LPE para surdos, levando em consideração a experiência de vida dos mesmos. Para Lopes (1992), o planejamento deve levar isso conta, pois

> Essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que, ao mesmo tempo em que ocorra a transmissão de conhecimentos, proceda-se a sua reelaboração com vistas à produção de novos conhecimentos. O resultado dessa relação dialética será a busca da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la (LOPES, 1992, p. 44).

Assim, pensar o planejamento do ensino deve levar em consideração o resultado esperado. Especificamente, no ensino da LPE para alunos surdos, espera-se que esses desenvolvam a habilidade comunicativa na língua portuguesa na modalidade escrita e, a partir disso, possibilite a apropriação dos conhecimentos disponíveis nesta língua e estabeleçam relações sociais com os demais usuários da língua portuguesa. Dessa forma, compreende-se aqui como sequência didática um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática que busca favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio da LPE em situações de comunicação.

Assim, é importante que o professor tenha conhecimentos sobre como organizar o ensino e a partir da perspectiva apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aplicar esses princípios na organização no ensino da escrita, do trabalho com o texto e do desencadeamento dos processos de planejamento, redação e revisão (OSÓRIO, 2006), como já detalhado anteriormente. De “posse” do saber a respeito do planejamento para o ensino por meio de sequências, o professor tem a possibilidade de oferecer ao aluno contato com o processo de escrita, promovendo reflexões nas quais

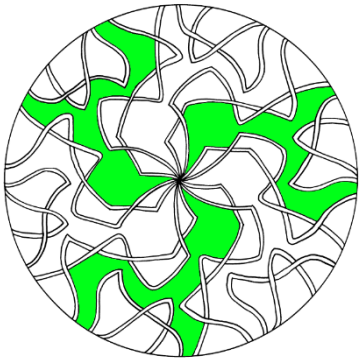
> [...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender

> que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112)

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de que o professor tenha o conhecimento teórico e metodológico para realizar a construção dessas sequências. Ainda é relevante apontar que a escolha do uso de sequências didáticas para o ensino de LPE para alunos surdos se deve à diversidade das situações linguísticas dos alunos surdos. Como já apontado, os surdos têm as mais diversas origens, podendo ter a Libras como L1, assim como a língua portuguesa oral como L1, e em algumas situações nenhuma das duas. As sequências didáticas possibilitam, por meio das atividades realizadas, avaliar as capacidades iniciais de cada aluno para então escolher os objetivos prioritários a fim de assegurar novas aquisições e criar desafios intelectuais desestabilizadores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As formas de organizar o ensino se efetivam por meio do planejamento detalhado das ações docentes. O professor pode dessa forma evidenciar os desafios de aprendizagem dos alunos para então fornecer dispositivos de apoio e condições que favoreçam o desenvolvimento da autonomia desses para a realização de tarefas, possibilitando o desempenho escolar dos alunos surdos no tocante ao aprendizado da LPE.

Conhecer aqui elementos os quais podem compor a forma de lidar com os desafios apresentados aos professores atuantes no ensino de LPE para alunos surdos – as relações estabelecidas com os saberes nas dimensões epistêmica, de identidade e social, as expectativas e crenças em relação aos alunos surdos e possíveis formas de organizar o ensino de LPE para esses alunos – contribui para compreender quais principais características da ação docente e por que são, ou não, mobilizadas pelos professores que são colocados de frente a esses desafios.



2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

No concernente ao encaminhamento metodológico, este estudo assume a abordagem qualitativa. Compreende-se serem as abordagens de pesquisa do tipo qualitativa pertinentes para responder à questão investigada: quais os desafios colocados para o ensino de LPE para surdos, considerando-se as relações estabelecidas pelos professores com essa modalidade de ensino?

As pesquisas qualitativas são aquelas que apresentam três elementos principais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A este respeito, Alves (1991) aponta que:

> A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES, 1991, p. 54).

A opção por uma abordagem qualitativa da pesquisa neste estudo se deve, fundamentalmente pela possibilidade de utilização, concomitantemente, das visões holística, indutiva e naturalística da pesquisa. Nesse sentido, inspirando-se nos princípios da pesquisa ação organiza-se o desenrolar do estudo. Isto se deve ao fato deste tipo de pesquisa permitir ao pesquisador realizar análise do objeto ao mesmo tempo que propõe ações modificadoras neste objeto. É neste tipo de pesquisa que há um anseio de transformação da realidade, pois são “pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON, SEIBEL, 1988 *apud* BARBIER, 2007, p. 17).

Como características que marcam a pesquisa ação, enquanto estratégia metodológica da pesquisa, apresentam-se:

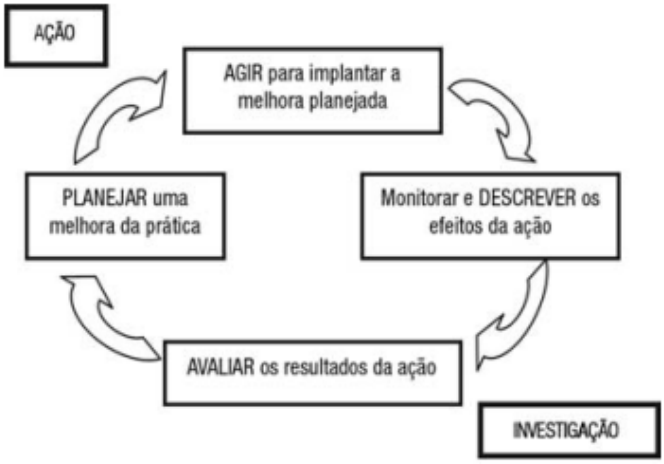
> a) Ampla e explícita interação entre pesquisadores e “pesquisados”;
> b) Da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas;
> c) O objeto de investigação é construído pela situação e pelos problemas encontrados nesta situação;
> d) O objetivo consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

> e) Há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
> f) Não se limita a uma forma de ação. Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1992, p. 16).

Considerando estas características, a escolha desse tipo de pesquisa para este estudo é apropriada uma vez que se constitui para professores atuantes com ensino de LPE para alunos surdos como um espaço de reflexão da prática. Tal reflexão contribui para o (re)contato com conhecimentos teóricos e com os princípios os quais organizam sua prática. Outro fator levado em conta para a escolha da pesquisa ação como estratégia metodológica é o distanciamento do viés de “denúncia”, predominante entre as produções encontradas sobre a temática.

Sobre a organização dos componentes da pesquisa ação, Tripp (2005) destaca ser preciso planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de determinada prática, aprendendo mais no decorrer do processo tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Assim, o processo pode ser entendido conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp, 2005.

A esse respeito, este estudo foi organizado nas duas dimensões: da ação e da investigação. Essas duas dimensões, na perspectiva da pesquisa-ação, são indissociáveis, sendo que as fases podem se referir, ora a ação e a investigação simultaneamente, ora a cada dimensão em separado.

Para o desenvolvimento do estudo, foram selecionados professores que atuam na educação de surdos no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em redes municipais de ensino da Baixada Fluminense. Estes sujeitos participaram de curso de extensão o qual tratava da temática do ensino de LPE para alunos surdos, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade (GEALCS), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Para o presente estudo os encontros do curso de extensão foram tomados como grupos focais nos quais os dados foram produzidos por propiciarem a coleta de informações por meio das interações grupais, que se constituem como uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Essa forma de coleta de dados tem como principal objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico sugerido pelo pesquisador/moderador, a partir de um determinado grupo selecionado, a fim de proporcionar a compreensão das percepções, crenças e atitudes relativas a um determinado tema (KITZINGER, 2000).

Dessa forma, a escolha dessa técnica de coleta de dados parece adequada para cumprir os objetivos propostos nesse estudo. Assim, os encontros foram organizados a partir de tópicos definidos previamente de acordo com os objetivos do estudo, proporcionando um ambiente favorável a discussão e reflexão, o que propiciou aos participantes manifestarem suas percepções e pontos de vista, como previsto entre os critérios para a formação de grupos focais (PATTON, 1990; MINAYO, 2000).

O curso foi divulgado por meio de redes sociais e por convite direto às secretarias municipais de educação da Baixada Fluminense, sendo direcionado a professores que atuam com alunos surdos no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A inscrição foi realizada por meio de formulário digital e 30 professores se inscreveram, sendo que somente 14 oficializaram a inscrição, iniciaram e concluíram o curso, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeito	Município de atuação	Formação	Tempo de formação	Formação para atuação com surdos	Tempo de atuação com surdos
P1	Nova Iguaçu, Seropédica	Curso Normal	11 anos	Sim (cursos de extensão sobre surdez)	9 anos
P2	Belford Roxo, Nova Iguaçu	Curso Normal, Pedagogia Bilíngue	18 anos	Sim (Graduação bilíngue)	7 anos
P3	Nova Iguaçu	Curso Normal	4 anos	Sim (curso de Libras)	2 anos
P4	Duque de Caxias, Magé	Pedagogia	2 anos	Sim (especialização em educação de surdos)	6 anos
P5	São João de Meriti	Curso Normal	2 anos	Não	1 ano
P6	Nilópolis	Pedagogia	12 anos	Sim (especialização em educação de surdos)	3 anos
P7	São João de Meriti	Pedagogia	15 anos	Sim (especialização em educação de surdos)	4 anos
P8	Guapimirim	Pedagogia (em curso)	Em curso	Não	1 ano
P9	Nova Iguaçu	Pedagogia	2 anos	Não	6 meses
P10	Duque de Caxias	Pedagogia (em curso)	Em curso	Não	1 mês
P11	Duque de Caxias	Pedagogia (em curso)	Em curso	Não	1 mês
P12	Mesquita	Pedagogia	21 anos	Sim (especialização em educação especial - deficiência auditiva)	8 anos
P13	Duque de Caxias	Pedagogia (em curso)	Em curso	Não	1 mês
P14	Nova Iguaçu	Curso Normal, Pedagogia	35 anos	Sim (curso de Libras)	16 anos

Fonte: elaboração do autor (2018)

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, os dados revelam: referente ao município de atuação: três participantes atuam em dois municípios ao mesmo tempo; no tocante à formação: 5 (cinco) têm o Curso Normal, 6 (seis) têm Pedagogia, 4 (quatro) estão cursando Pedagogia e apenas 1 (um) participante tem o curso de Pedagogia Bilíngue; em relação ao tempo de formação, 4 (quatro) estão cursando; 4 (quatro) têm de 2 a 4 anos, 3 (três) têm de 11 a 15 anos, 3 (três) têm de 18 a 35 anos; referente à formação para atuação com alunos surdos, 1 (um) tem curso de extensão sobre surdez; 1 (um) tem graduação bilíngue; 2 (dois) têm cursos de Libras; 4 (quatro) têm especialização, sendo 3 (três) em educação de surdos e 1 (um) em educação especial – deficiência auditiva e 6 (seis) participantes alegam não ter formação para

atuar com surdos; no que se refere ao tempo de atuação com surdos: 4 (quatro) têm menos de 1 (ano); 9 (nove) têm entre 1 (ano) e 10 anos e 1 (um) participante têm 16 anos atuando com os surdos. Considerando-se os propósitos desse estudo, não foi incluído no mapeamento do perfil dos professores a questão do domínio ou não da Libras.

De acordo com a indicação para condução de grupos focais (KITZINGER, 2000), os encontros foram organizados conforme apresentado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Tópicos discutidos durante os encontros promovidos na realização desse estudo

Data	Dimensão (Teórica ou Prática)	Tema ou atividade
14/03	Teórica	Concepções de letramento
28/03	Teórica	Letramentos e seus conceitos
11/04	Teórica	Letramentos múltiplos e multiletramentos
25/04	Teórica	Língua, linguagem e surdez
09/05	Teórica	Conceitos de língua e abordagens de ensino
23/05	Teórica	Língua e ensino na educação de surdos
20/06	Teórica e Prática	Introdução à organização didática para ensino de surdos
08/08	Teórica e Prática	Planejamento e seus elementos
22/08	Teórica e Prática	Levantamento de domínio de Língua Portuguesa
12/09	Prática	Construção de planejamento orientado por situação problema
03/10	Prática	Análise dos planejamentos de forma coletiva, com indicações para aplicação
31/10	Prática	Discussão da aplicação dos planejamentos, apontando melhorias possíveis
14/11	Prática	Apresentação de aula experimental pelo GEALCS, com discussão do planejamento de forma coletiva
28/11	Prática	Apresentação de aula experimental pelo GEALCS, com discussão do planejamento de forma coletiva

Fonte: GEALCS, 2017

A partir do exposto, foram realizados um total de 15 encontros que ocorreram nas dependências da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, na maioria dos casos, com periodicidade quinzenal, entre os meses de março e novembro de 2017. Para cada encontro o planejamento das atividades era realizado pelo GEALCS com previsão dos conteúdos a serem discutidos com os professores, estudo das temáticas, preparação dos recursos necessários para registro e distribuição de atividades.

O presente estudo se organizou a partir das seguintes etapas:

a) Revisão de Literatura

Levantamento preliminar de material bibliográfico para construção do referencial teórico sobre:

- Ensino de Língua Portuguesa Escrita como língua não materna: Moura (2013); Meyer (2015); Martinez (2009); Bolacio Filho (2012);Wastiau-Schlüter (2005); Ribeiro (2013).

- Ensino de escrita e letramento: Kleiman (1995); Cazden (1996); Graff (1991); Heath (1982); Street (1984; 2003); Barton (2007); Hamilton (2000); Barton e Hamilton (2000; 2004); Soares (1998; 2004); Sim-Sim (1989); Rojo (2008;2009; 2012); Osório (2006); Koch (2000).

- Princípios norteadores da ação docente: Nóvoa (1995); Tardif (2002); Silva, Almeira e Gatti (2016); Good (1981); Charlot (2000); Rahme e Mrech (2008); Artrolli (1999); Chevallard (1998); Dolz e Schneuwly (2004); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

- Educação de surdos e seus contextos: Salles et al (2004a; 2004b); Rocha (1997); Bentes (2010); Lodi (2013); Botelho (2002); Brasil (2005)

b) Elaboração da Fundamentação Teórica

c) Proposição de categorias para investigação

- Relações que os professores estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos.

- Formas como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos.

- O ensino da LPE como oportunidade de letramento para alunos surdos.

d) Coleta de dados

O processo de coleta de dados ocorreu com o desenrolar da pesquisa desdobrando-se nas seguintes etapas:

- Registro em diário de campo dos encontros com os participantes;

- Gravação em áudio dos encontros;

- Transcrição das narrativas registradas durante os grupos focais.

e) Organização e análise dos dados

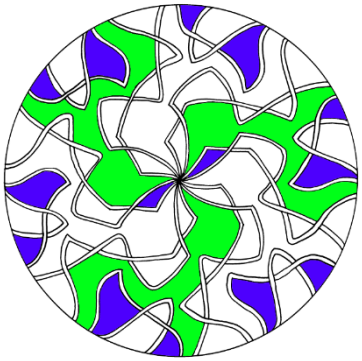
A organização dos dados segue as categorias propostas para investigação (item c).

No tangente às transcrições das narrativas optou-se por não incluir trechos muito extensos a fim de garantir o anonimato dos participantes. Observaram-se alguns problemas de linguagem e por esse motivo foram realizadas pequenas edições nos trechos das narrativas apresentados, removendo ou corrigindo alguns aspectos os quais poderiam dificultar a leitura e o entendimento do conteúdo narrado, tais como: frases inconclusas, uso de formas contraídas de palavras (ex: *pra* no lugar de *para*); repetições, etc.

Para o momento de análise, inspirou-se na Análise de Conteúdo, que tem como objetivo principal "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Ressalta-se que as análises realizadas nesse estudo incidem sobre as narrativas dos professores atuantes no ensino de LPE para alunos surdos na Baixada Fluminense. Os aspectos atribuídos às escolas e aos alunos surdos servem como elementos complementares de análise, uma vez que não se teve acesso a esses outros sujeitos e espaços. Ao apresentar os trechos de narrativas dos professores participantes desse estudo, serão destacados em negrito os elementos os quais mais chamam atenção e que são considerados nas análises que antecedem ou sucedem os trechos, devendo ser entendidos como grifos do autor nas narrativas dos participantes.

f) Elaboração do relatório final



3. RELAÇÕES QUE PROFESSORES ESTABELECEM ENTRE LÍNGUA(GEM) E O ENSINO DE LPE PARA SURDOS

Serão apresentados aqui os aspectos identificados nas narrativas dos professores os quais compuseram o grupo investigado a respeito das relações estabelecidas entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdo. Percebeu-se, através das suas narrativas, que essas relações se organizam a partir de 2 grandes eixos: da perspectiva dos professores sobre sua condição de professor de alunos surdos e a perspectiva desses professores a respeito dos alunos surdos.

3.1. Perspectivas do professor sobre ele próprio

Do ponto de vista das perspectivas dos professores sobre eles próprios, essas oscilam entre uma visão propositiva em relação ao ensino de LPE para alunos surdos e outra restritiva e, em alguns casos, impeditiva. Essa organização de ideias expressas nas narrativas se evidencia pelos seguintes binômios desconhecimento / conhecimento sobre o surdo e a surdez e crenças restritivas / propositivas a respeito do ensino de LPE para surdos e ainda pelas inabilidades e alternativas didático-pedagógicas. Cada uma destas dicotomias será detalhada a seguir a partir de um agrupamento em dois eixos: o primeiro na ordem das limitações e o segundo na ordem das possibilidades.

3.1.1. Desconhecimento sobre o surdo e a surdez

Nas narrativas dos professores é recorrente os elementos os quais apontam para o desconhecimento destes que atuam com ensino de LPE para alunos surdos a respeito dos conceitos que envolvem a surdez e os sujeitos surdos. Servem de exemplo os trechos das narrativas de P2 e P5, os quais sistematizam de forma mais contundente a opinião dos demais a esse respeito:

> Os professores **não têm vivência com o diferente em sala de aula**. Por exemplo, meu irmão é professor há mais de 20 anos e quando teve um aluno surdo pela primeira vez veio para mim desesperado, sem saber o que fazer. Isso acontece com todos, **que pensam que é coisa de outro mundo dar aula para surdos** (narrativa de P2, registrada em 11/04/2017).

> As pessoas que trabalham com alfabetização de surdos **não conhecem sobre a surdez,** não sabem nada sobre cultura surda, **sobre o jeito de ser do surdo** (narrativa de P5, registrada em 25/04/2017).

Ficam evidentes nos trechos apontados o desconhecimento sobre a surdez, a cultura surda e as formas como o surdo se inscreve na sociedade. Evidencia-se também a inabilidade pedagógica e para o trato com os sujeitos surdos. Esta inabilidade parece indicar questões de várias naturezas, as quais vão desde a formação inicial até os estranhamentos e (pré)conceitos.

Esses desconhecimentos podem ser resultado de uma formação inicial que não proporcionou reflexões acerca do surdo e da surdez, gerando nesses professores algumas características ao estar de frente com o desafio do ensino de LPE para surdos como: insegurança, desconfiança e receio frente às mudanças (ESTEVE, 1995). A entrada de alunos surdos no sistema de ensino regular provocou essa aproximação dos professores com esses sujeitos. As narrativas refletem as dificuldades, dilemas e uma sensação de desamparo quando os professores se deparam com uma situação que foge do habitual e os coloca em contato direto com o diferente (OLIVEIRA, 2009).

É interessante que os professores falam desse desconhecimento como se estivessem se referindo a outros docentes e não a eles mesmos, os profissionais que atuam com o ensino de LPE para surdos. Há um distanciamento da realidade desses profissionais como se a atuação com alunos surdos fosse realizada por uma terceira pessoa e não eles mesmos.

3.1.2. Crenças restritivas a respeito do ensino de LPE para surdos

As narrativas trazem marcas das crenças dos professores sobre o ensino de LPE para surdos. Essas crenças podem estar associadas aos desconhecimentos apresentados anteriormente. Esse fato pode ser depreendido dos trechos de narrativas de P4, P6 e P7, apresentadas a seguir:

> [...] a maioria das pessoas tem “pena” do surdo, por ele não entender o português. E eu as vezes fico me perguntando, **precisa mesmo aprender português? Ele já sabe a Libras, que é a língua materna dele,** essa ele se expressa bem, aprende melhor, mas no português ele tem complicações (narrativa de P4, registrada em 25/04/2017).

> **Eu pensava que a língua materna dos surdos era a Libras**, [...]. **A gente fica o tempo todo falando isso, que "Libras é a língua materna do surdo**", mas se ele não aprende em casa como vai ser assim, né? (narrativa de P6, registrada em 09/05/2017).
>
> Sempre pensei igual a colega falou **"Libras é a língua materna do surdo**" (narrativa de P7, registrada em 09/05/2017).

Observam-se, essencialmente, duas crenças concernentes à necessidade ou não da LPE e o entendimento da Libras como língua materna. Se analisadas a partir de uma concepção sociológica, essas crenças podem ser entendidas como uma "causa-regente". A ação dos sujeitos e da sociedade tem uma consequência no aspecto social não necessariamente realizada de forma consciente e é possível que os sujeitos não tenham a percepção da existência dessas crenças e como foram construídas (BOUDON; BOURRICAUD, 1993). Elas têm influência direta na ação dos sujeitos e em como estes se relacionam com os objetos centrais dessas concepções.

Elas podem influenciar a forma como os professores se relacionam com ensino de LPE para surdos, pois ao admitir que o surdo não tem necessidade de aprender a LPE por ter uma outra língua (Libras) o professor pode deixar de desenvolver "uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. Essas crenças são consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor" (BANDEIRA, 2003, p. 65).

A outra crença refere-se ao entendimento da Libras como língua materna dos surdos. Isso pode interferir na atuação de professores sem domínio de Libras os quais como tal se colocam em posição de impedimento para o ensino da LPE para surdos. Acreditar nisso pode comprometer tanto o trabalho do professor que não tem domínio da Libras quando o provável aprendizado do aluno surdo o qual não possui a Língua de Sinais estruturada e nem a utiliza como língua materna.

3.1.3. Inabilidade didático-pedagógica

Os aspectos apontados anteriormente (desconhecimento do surdo e da surdez e crenças a respeito do sujeito surdo) parecem ter influência direta na inabilidade didático-pedagógica dos professores. Não ter conhecimento sobre o sujeito surdo e as crenças de que a Libras é a língua materna de todos os surdos e da não

necessidade de aprendizado da LPE por esses alunos compromete as ações dos professores. Isso fica acentuado nos trechos de narrativas de P1, P3, P4 e P5.

> [...] mas é muito difícil, por que usamos o português de forma automática, e para pra pensar sobre a língua, a razão das coisas e das regras... **é difícil pra mim mesmo algumas coisas da gramática, ainda mais pra um surdo, que não usa de forma automática o português**... complicado (narrativa de P1, registrada em 06/06/2017).
>
> Temos muita dificuldade, pois **vemos que alguns colegas ensinam e se preocupam demais com a gramática do português, mas não sabem fazer uso da língua [portuguesa]**. As regras da gramática ficam soltas e depois dificultam quando o aluno precisa fazer uma redação, por exemplo (narrativa de P3, registrada em 06/06/2017).
>
> Eu apresento sempre gravuras, que eles conseguem entender mais facilmente. Mas depois **fico confusa em como desenvolver o vocabulário do português para esses alunos** (narrativa de P4, registrada em 22/08/2017).
>
> [...] **continuam fazendo as mesmas coisas** tradicionais pra ensinar o português pra eles, como se fossem alunos ouvintes (narrativa de P5, registrada em 25/04/2017).

Os professores apontam para abordagens do ensino de LPE para surdos desaprovadas por eles mesmos. Os professores se colocam apenas como espectadores das ações de ensino e criticam ações mais tradicionais ou com foco limitado à gramática e ao desenvolvimento de vocabulário. Isso se reflete como uma inabilidade para organização do ensino de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos surdos referente à LPE.

São apontadas dificuldades para a ação pedagógica as quais ressaltam as influências das crenças e dos desconhecimentos. Observa-se isso quando o professor aponta ser para o surdo difícil aprender pois não tem o português de forma automática, o que parece refletir a crença de todos os surdos possuírem a Libras como língua materna e, portanto, automática.

Essa concepção da Libras de se constituir como língua materna ou automática para o surdo advém de uma ideia de ser a língua natural dos surdos a língua de sinais. No caso dos surdos brasileiros, na maioria das vezes isso não ocorre. A maioria das crianças surdas está em famílias com responsáveis ouvintes e dessa forma não tem contato com a Libras desde o nascimento. Como não há esse contato, a Libras não se constitui como língua materna do surdo e para isso ocorrer seria preciso o convívio

e “interações com outros surdos usuários da Libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua” (DAMILELLI; CLASEN, 2012, p. 157).

Outro aspecto a ser considerado é a preocupação com o ensino de gramática e vocabulário não utilizando estratégias de uso da LPE. Isso pode ser reflexo do desconhecimento a respeito dos sujeitos surdos e das estratégias de ensino, considerando o ensino para esses alunos como “coisa de outro mundo”.

3.1.4. Conhecimento sobre o surdo e a surdez

Durante a realização do estudo, os professores tiveram contato com conceitos e discussões que objetivaram ampliar o conhecimento a respeito do surdo e da surdez. Como possível resultado dessas discussões, aponta-se a mudança de alguns posicionamentos como apontados por P1 e P2:

> É interessante como nós pensamos apenas a partir de um ângulo e quando nos deparamos com coisas que jamais pensamos antes, que não estudamos, vemos que não é do jeito que pensávamos. **Essa questão da linguagem do cérebro do surdo ser igual ao nosso me fez querer entender melhor** e ver que **não tem grandes diferenças**. É preciso ouvir mais sobre isso para entender melhor essa questão, mas já fico pensando que o que sabia não é bem assim (narrativa de P1, registrada em 25/04/2017).

> A sequência que foi utilizada nas aulas **fez com que os conceitos fossem ficando cada vez mais claros**. Também a forma de apresentar, colocando a gente para fazer as coisas, e não só ficar sentado ouvindo, ajudou bastante, colocou nossa cabeça pra trabalhar e refletir que nem tudo que a gente pensa é bem assim... como a questão do cérebro do surdo funcionar igual ao nosso. Também de **pensar se a Libras é ou não a língua materna... essas 2 coisas foram as que mais me marcaram e que mudaram meu jeito de ver**. Espero que daqui para frente isso mude também meu jeito de agir na sala de aula (narrativa de P8, registrada em 20/06/2017).

O contato com essas informações e a construção de conhecimentos a respeito do surdo e da surdez possibilitaram aos professores uma perspectiva diferente. Conforme relatado por P1, saber que a estrutura cognitiva dos sujeitos surdos não tem diferença em relação à estrutura cognitiva de sujeitos ouvintes fez com que notasse não haver grandes diferenças entre esses dois grupos de sujeitos. Ainda é ressaltado que a saída do senso comum para um contexto no qual são estudadas

essas questões teve grande impacto na forma como o surdo é concebido pelos professores.

Outro aspecto se refere ao conhecimento de que a Libras não se constitui como língua materna para a maioria dos surdos, possibilitando uma mudança na forma de ver o surdo e de perceber as línguas dentro desse contexto. Os professores podem compreender que o processo aparentemente natural para as crianças ouvintes de chegar à escola já com um nível considerável de linguagem e comunicação não ocorre da mesma forma com a maioria das crianças surdas. Os alunos surdos, em sua maioria, chegam à sala de aula sem conhecimento da língua portuguesa e sem domínio de Libras (LODI, 2009). Esse novo conhecimento parece ter uma relação direta com a forma de agir do professor. P8 acentua esperança de que essa perspectiva influencie a sua atuação no ensino de LPE para alunos surdos.

3.1.5. Crenças propositivas a respeito do ensino de LPE para surdos

Na questão das crenças, a mudança de perspectiva em relação à Libras e à LPE no contexto dos alunos surdos passa a interferir na perspectiva como os professores as compreendem. P6 e P8 falam sobre isso:

> **Eu pensava que a língua materna dos surdos era a Libras, mas hoje comecei a pensar que isso nem sempre acontece**. [...] Como eles aprendem em casa, ou tentam aprender, a oralidade, a língua portuguesa que é a língua materna deles, porque é a que ele tem acesso em casa. Achei isso muito interessante. Nunca tinha pensado sobre isso (narrativa de P6, registrada em 09/04/2017).

> **Assim como eu aprendi Libras como uma outra língua, ele também vai aprender o português como uma outra língua**. Mas como eu aprendi muito mais quando usava a Libras com os surdos, **ele também precisa usar o português pra aprender**. Não adianta só eu ficar ensinando lista de verbos se ele não usar esses verbos em textos e atividades. Acho que agora começo a pensar mais diferente (narrativa de P8, registrada em 28/11/2017).

Observa-se a crença da necessidade de uso da língua portuguesa para aprender e ensinar a modalidade escrita dessa língua para alunos surdos. Admite-se portando a possibilidade de aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa por sujeitos surdos. É apontada também a crença de que é preciso que esse ensino seja realizado como uma L2, assim como os ouvintes o fazem quando aprendem

Libras como L2. Acrescenta-se ainda a mudança de crença em relação aos surdos e à Libras como língua materna. Na maioria dos casos a Libras não se apresenta como língua materna para esses sujeitos.

Essas crenças passam a ser reconstruídas a partir do contato com novas informações e a apreensão de novos conhecimentos por parte dos professores. Elas constituem “um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 78). Dessa forma, o contato e as experiências durante os encontros promovidos por esse estudo possivelmente possibilitaram a reconstrução dessas crenças e isso pode influenciar na ação pedagógica para ao ensino de LPE para alunos surdos. Nessa perspectiva:

> É redescobrindo-se, reconhecendo-se, que esse professor será capaz de criar e recriar, construir e reconstruir novas realidades, ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes. É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação (MACIEL, 2003, p. 2).

Participar de momentos de formação continuada, como foi o caso dos encontros promovidos por esse estudo, possibilita aos professores reflexões e estudos que influenciam a sua atuação. Essa participação pode exercer um papel compensatório para suprir as lacunas deixadas por uma possível má-formação inicial (GATTI, 2008). Não se pode deixar de lado também o papel que a autoformação exerce para a (re)construção das crenças sem admitir uma responsabilização excessiva do professor pela sua formação (BRAÇANÇA, 2011).

3.1.6. Alternativas didático-pedagógicas

A partir das mudanças em relação aos (des)conhecimentos sobre o surdo e a surdez e às crenças a respeito do sujeito surdo identificadas pelos próprios professores, novos olhares e alternativas para a atuação didático-pedagógica são construídos. Destacam-se aqui as considerações de P1, P2, P4 e P7:

> Agora comecei a entender que **é preciso ter noção de como pensar a língua, ter um olhar de fora para dentro em relação ao português.** Se não for assim fica difícil de ensinar (narrativa de P1, registrada em 06/06/2017).
>
> As aulas me ajudaram a começar a pensar e olhar para outras possibilidades, a ver as coisas, principalmente o português para surdos, por outro lado. **Dá para ensinar, basta estudar mais essas estratégias na prática**, ver exemplos de como fazer (narrativa de P2, registrada em 20/2017).
>
> Lembro de um texto que lemos na segunda aula, (texto do Jacob Mey), em que é preciso uma necessidade para se aprender a ler e escrever em português. Pro surdo também é assim, ele precisa ter um motivo, **uma razão para aprender o português** (narrativa de P4, registrada em 25/04/2017).
>
> Agora acho que consigo melhorar minhas aulas. **Eu pensava que ensinar português era só sair apontando os elementos.** Igual a aula que eu pensei de concordância, eu ia só apontando o que era cada coisa dando exemplos soltos. Mas agora **começo a perceber que preciso apresentar dentro de um texto, usar atividades que estimulem o uso da escrita e que chamem atenção do aluno** (narrativa de P7, registrada em 28/11/2017).

Os professores passam a perceber as alternativas possíveis para sua ação didático-pedagógica. P1 ressalta a necessidade de ter uma visão metalinguística em relação à LPE, de modo a promover a aprendizagem dos alunos surdos. P2 aponta para uma mudança na percepção do ensino de LPE para surdos, saindo da visão de impossibilidade para a de possibilidade. Com isso, começa a ter contato mais amplo com estratégias e discussões sobre a temática.

Para P4 a questão da motivação para a aprendizagem é decisiva para o aluno surdo. É preciso que os alunos surdos construam sentidos e significados propositivos sobre a aprendizagem da LPE. Nessa perspectiva o professor desempenha papel fundamental. P7 destaca a questão de mudança na seleção de estratégias didático-pedagógicas, saindo de uma abordagem estática para uma mais dinâmica, como escolha de textos contextualizados, atividades as quais estimulem o uso da língua e chamem a atenção dos alunos surdos. Ratifica-se a importância da reflexão e aprofundamento de conhecimentos para o professor.

No referente às perspectivas dos professores em relação a sua condição de professor e as relações estabelecidas entre língua(gem) e o ensino de LPE para

surdos, estas se apresentam conforme descritas aqui e podem ser dimensionadas conforme apresentado no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Síntese das perspectivas dos professores sobre as relações que estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos

Desconhecimento	Conhecimento
- Não tem vivência com a diferença; - Ensinar surdo é coisa de outro mundo; - Não conhecem sobre a surdez; - Não conhecem a cultura surda;	- Funcionamento cognitivo do surdo é igual do ouvinte; - Não há tanta diferença na aprendizagem do surdo em relação aos outros alunos; - Libras nem sempre é a Língua Materna.
Crenças restritivas	Crenças propositivas
- Não precisa aprender a língua portuguesa; - Libras é Língua Materna; - Libras é o suficiente para o surdo.	- Libras não é Língua Materna para maioria dos surdos; - Ensino de LPE como L2; - Uso da língua portuguesa para aprender a língua portuguesa.
Inabilidades	Alternativas
- Gramática é difícil; - Não fazer uso da língua no ensino; - Vocabulário limitado; - Estratégias tradicionais de ensino.	- Visão metalinguística do ensino de LPE para surdos; - Estratégias práticas; - Motivação para a aprendizagem; - Ensino dinâmico e contextualizado; - Atividades que chamem atenção do aluno surdo.

Fonte: elaboração do autor (2018).

O dimensionamento apresentado no Quadro 7 permite indicar que as perspectivas desses professores oscilam entre as limitações e as possibilidades. Pode-se inferir que a oscilação se reflete na presença tímida ou bem marcada de princípios os quais orientam a ação docente desses professores. Isso fica mais evidente quando se observa o binômio inabilidades e alternativas didático-pedagógicas, que podem ter principal influências das crenças e conhecimentos apresentados nas narrativas. A ação didático-pedagógica parece transitar entre inabilidade e alternativa em função dos conhecimentos ou desconhecimento, que por sua vez tem influência nas crenças propositivas ou restritivas. Aparentemente é uma relação encadeada entre esses elementos, podendo se apresentar de forma restritiva para o ensino ou como oportunidade de perceber as possibilidades no contexto do ensino de LPE para alunos surdos.

3.2. Perspectivas a respeito do aluno surdo

Conforme foi apontado em eixo teórico anterior, a expectativa apresentada pelo professor em relação à possibilidade de desempenho do aluno tem relação de

causalidade com o efetivo desempenho escolar demonstrado. No caso dos professores os quais atuam com o ensino de LPE para alunos surdos, a expectativa apresentada por aqueles, baseada na representação tida dos alunos surdos, pode influenciar o desempenho desses alunos no aspecto da aprendizagem da LPE.

Vale ressaltar que as expectativas que esses professores apresentam não se configuram da mesma forma das crenças, mesmo essas últimas tendo influência na construção das expectativas. Os professores, por representarem os alunos surdos a partir de uma perspectiva de impossibilidade, podem não apresentar grandes expectativas a respeito da realização escolar destes (LEÃO; COSTA, 2005).

A relação de influência da expectativa do professor com o desempenho ou realização escolar dos alunos surdos pode ocorrer em dois sentidos. Um dos sentidos é que a expectativa do professor *é influenciada* pela realização escolar dos alunos surdos. O outro sentido é de que a expectativa do professor *influencia* a realização escolar do aluno surdo (ARTROLLI, 1999). Independente do sentido dessa relação, aqui não se pretende hipervalorizar a atuação das expectativas no desempenho escolar do aluno. Compreende-se sofrer desempenho influência de inúmeras variáveis, dentre essas o comportamento do professor o qual também não é considerado como a de maior peso, mas ainda assim relevante de salientar (CENTRA; POTTER, 1980).

Desta forma, as perspectivas observadas nas narrativas dos professores que se referem aos alunos surdos estão agrupadas em 2 eixos: as limitações e as possibilidades para aprender LPE.

3.2.1. Limitações do aluno surdo para aprender LPE

Os professores que atuam no ensino de LPE para alunos surdos, em suas narrativas, apontam para uma concepção de esses alunos apresentarem limitações quanto à possibilidade de aprendizado da LPE. Isso é apresentado por P1, P3, P9, P12 e P13.

> **é difícil para mim mesmo algumas coisas da gramática, ainda mais pra um surdo, que não usa de forma automática o português**... complicado (narrativa de P1, registrada em 06/06/2017).

> Me questiono muito como apresentar algumas atividades **para os alunos surdos, pois eles têm pouco domínio do vocabulário** (narrativa de P3, registrada em 22/08/2017).

> Ele já sabe a Libras, que é a língua materna dele... essa ele se expressa bem, aprende melhor... **mas no português ele tem complicações** (narrativa de P9, registrada em 25/04/2017).
>
> a maioria das pessoas tem “pena” do surdo**, por ele não entender o português** (narrativa de P12, registrada em 25/04/2017).
>
> Se o surdo tem acesso primeiro à língua portuguesa, mesmo que apenas por palavras soltas, ele então tem o português como primeira língua? Se ele tem o português como primeira língua, **por que é tão difícil pra ele aprender a ler e escrever**? Fico me perguntando isso agora (narrativa de P13, registrada em 09/05/2017).

Essas percepções dos professores apontam para uma exaltação das dificuldades de aprendizagem atribuindo ao sujeito surdo essas dificuldades apenas pela sua condição de surdo. Parece ser componente dessas concepções a ideia de que por ser surdo automaticamente ele não aprende português ou se aprende tem grandes dificuldades e complicações para o entendimento do LPE. Isso pode ser um reflexo também dos elementos já tratados anteriormente, como as crenças e o desconhecimento, já que é apontado por Coelho (2005) que os professores em serviço acreditam serem os alunos fracos e por isso só deve ensinar coisas fáceis e básicas.

Com essa concepção de que o aluno surdo tem limitações, as ações de ensino e a organização didático-pedagógica ficam restritas à superficialidade da língua portuguesa. Acreditam terem os alunos dificuldades para ler e escrever e pouco domínio de vocabulário. Mais uma vez os professores se colocam como espectadores do processo de ensino aprendizagem do LPE para alunos surdos, pois mesmo ao apontar essas dificuldades em nenhum momento se percebe a indicação de caber ao professor apresentar novo vocabulário para o aluno ou, mesmo, acentuar o trabalho de leitura e escrita para desenvolver nos alunos surdos as habilidades e competências necessárias para uso da LPE.

3.2.2. Possibilidades do aluno surdo para aprender LPE

Em termos das percepções sobre possibilidades e capacidades dos alunos surdos para aprender, observa-se o seguinte:

> Do jeito que eu vi aqui **acho que o surdo consegue aprender**, a questão é só como apresentar os conteúdos para ele. Não preciso

> mais ficar me preocupando tanto, parece que diminuiu a angustia, **por que agora consigo imaginar o que ele vai aprender**... **e que ele vai aprender a usar** (narrativa de P7, registrada em 18/11/2017).

> Acho que **ele vai aprender, mesmo que não seja igual um aluno ouvinte**, mas ele vai aprender o principal do português e **vai conseguir entender um texto**, por exemplo, um livro, legenda de filme, isso que é importante para ele. Saber se tem crase ou não, não é o principal (narrativa de P8, registrada em 28/11/2017).

É possível apontar, como salienta P7, que as percepções dos professores passam a integrar elementos indicadores da capacidade de aprendizado dos alunos surdos, fazendo os professores acreditarem ter o aluno surdo possibilidade de aprender a LPE. Essa compreensão influencia diretamente as atitudes didático-pedagógicas de professores atuantes no ensino de LPE para surdos. Nesse respeito:

> É necessário assumir uma concepção de ensino que não se baseie na ausência, mas na afirmação de suas possibilidades, na diferença, visando a uma igualdade de oportunidades. Os profissionais da educação de surdos devem, também, ter clareza sobre a importância do aprofundamento de uma visão mais abrangente, que inclua as questões de linguagem sem superficializar sua discussão e obscurecer os verdadeiros princípios, que são sistêmicos (DORZIAT, 2004, p. 103).

Perceber o aluno surdo como sujeito capaz de aprender é fundamental para os professores desenvolverem ações de ensino de LPE de forma a aproximar os alunos do aprendizado. Outro ponto observado é os professores terem consciência de o aprendizado se dar com características de uma L2, mas ainda assim o aluno surdo terá condições de ter acesso às informações disponíveis em LPE. Essa mudança parece também ter influência dos aspectos apontados anteriormente (conhecimento sobre o surdo e a surdez e “novas” crenças sobre o sujeito surdo).

A mudança apontada aqui não ocorre de forma espontânea. É preciso que o professor tenha contato com os fundamentos epistemológicos os quais podem guiar a construção das suas práticas de ensino de LPE para alunos surdos. É fundamental cada professor refletir, em cada situação, a respeito de quem é o aluno surdo, das suas diferenças e sobre quais bases ideológicas as suas concepções de ensino estão pautadas, considerando sempre o aluno surdo como um ser humano na sua plenitude (DORZIAT, 2004).

Desta forma, o presente estudo possibilitou o contato com discussões e reflexões que levaram os professores a repensar as concepções a respeito da

aprendizagem do aluno surdo. Os professores tiveram oportunidade de acesso a um pensamento pedagógico que os ajudou no início da solução de seus dilemas e contribuiu para a revelação de possíveis estratégias pedagógicas e métodos inapropriados ou inócuos (OLIVEIRA, 2009).

Os trechos de narrativas apontados indicam para a possibilidade de mudança na concepção dos professores, acreditando o aluno surdo capaz de fazer uso da LPE em seu cotidiano, por meio de compreensão de textos e também no acesso a informações disponíveis em vídeos com legenda na língua portuguesa. Isso reduz as angustias desses professores e aponta para a crença de que o aluno surdo tem capacidade de aprendizado como qualquer outro aluno.

Nessa categoria discutiu-se acerca das relações estabelecidas pelos professores entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos. Ao discutir essas relações, a partir das perspectivas dos professores sobre sua condição de professor de alunos surdos, na ordem das limitações, chama atenção os seguintes aspectos: os professores ainda apresentam uma visão equivocada sobre a possibilidade e a necessidade de aprendizagem do LPE para surdos; compreendem a Libras como língua materna dos sujeitos surdos; e apresentam dificuldades de organizar atividades as quais favoreçam a aprendizagem da gramática e a ampliação de vocabulários dos alunos surdos. Na ordem das possibilidades, destaca-se: compreendem a habilidade cognitiva da linguagem nos surdos não tendo comprometimento em virtude da surdez; entendem que a Libras, na maioria dos casos, não se constitui como língua materna para os surdos; e observam a necessidade de ensino de LPE para alunos surdos a partir do entendimento de essa se constituir como L2 deles.

Ainda nas relações dos professores entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos, na perspectiva desses professores a respeito do aluno surdo, salienta-se, na ordem das limitações, os seguintes aspectos: exaltação das dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos, atribuindo isso apenas ao fato do aluno ser surdo; e se restringem ao ensino e organização didática na superficialidade da língua. Na ordem das possibilidades, chama atenção acreditarem que o surdo tem possiblidade de aprender, embora não da mesma forma de um aluno ouvinte.

Em relação aos referentes da ação docente, os aspectos apontados aqui permitiram a identificação dos seguintes princípios presentes nas narrativas dos professores, conforme apresentado no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Referentes da ação docentes identificados na primeira categoria

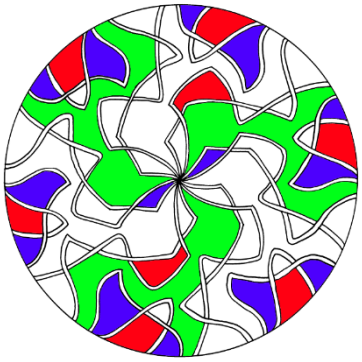
Conhecimento	Prática	Engajamento
Domínio da sua área de conhecimento.	Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.	Manutenção da atualização quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.
Entendimento das relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar.	Organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	Atuação de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.
Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.		
Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.		

Fonte: elaboração do autor (2018).

A esse respeito, depreende-se das narrativas de professores os quais atuam com ensino de LPE para alunos surdos algumas indicações de como esses referentes se apresentam. Destacam-se aqui questões relacionadas à compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos surdos, expressa na ênfase do reconhecimento das dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar desses alunos, o conhecimento dos fatores sociais e psicológicos que envolvem os alunos surdos e o domínio de diferentes meios e alternativas práticas para a proposição de processos de intervenção adequados. Ainda se aponta que, na maioria das vezes, toma-se a deficiência pelo sujeito.

Outro ponto de destaque é o domínio da LPE e seu ensino para alunos surdos. Pode-se relacionar isso diretamente a oportunidades de atualização/formação continuada adequadas. Essa atualização/formação contribuiria para a adoção de novas ferramentas e abordagens pedagógicas. Acrescenta-se a capacidade de pensar pedagogicamente a respeito dos conteúdos ensinados, pois quando ela é frágil acarreta pouca clareza na definição dos objetivos e conteúdos de aprendizagem e planejamento das atividades de ensino a partir deles.

Esses aspectos permitem perceber que o olhar do professor sobre o aluno surdo ainda é transversalizado por equívocos, os quais vão desde o desconhecimento teórico sobre o surdo e a surdez até a presença de traços de permanência de crenças e expectativas anteriores à ação docente, parte da constituição do sujeito professor. Observou-se que essas expectativas e crenças, presentes nas narrativas dos professores, podem influenciar na sua atuação a partir das inabilidades ou das alternativas didático-pedagógicas. Isso pode ser indicado como um dos princípios norteadores da ação docente dos professores que atuam com ensino de LPE para alunos surdos.



4. DAS FORMAS COMO O PROFESSOR SE RELACIONA COM O ENSINO DA LPE PARA ALUNOS SURDOS

Abordam-se aqui as formas como os professores se relacionam com o ensino de LPE para alunos surdos. Para compreender esse aspecto, parte-se das dificuldades apresentadas para esse ensino. As narrativas dos professores apontam que essas se ancoram no aluno. Nesse sentido, a fim de identificar quais as principais características desses alunos surdos com os quais esses professores atuam, foi utilizado o eixo estruturante da análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, de documento integrante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012). Nesse eixo são relacionados objetivos de aprendizagem que parecem estar de acordo com a perspectiva dos letramentos para ensino de língua, pois se constituem como análise e reflexão sobre a língua, não tendo foco exclusivo nos elementos da palavra da frase, mas sim no texto, a partir de como os elementos gramaticais se revelam ferramentas as quais favorecem os processos de ler e escrever em situações de interação (BRASIL, 2012).

Dessa forma, os descritores dos objetivos de aprendizagem almejados foram utilizados como matriz de verificação, junto aos professores, sobre as condições de aprendizagem ou relações estabelecidas pelos alunos com a LPE. Como resultado desse levantamento apresenta-se a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Incidência dos objetivos de aprendizagem nos alunos surdos de professores que atuam com ensino de LPE na Baixada Fluminense

Descritor	Situação do(s) aluno(s)	Incidência
01. Analisar a adequação de um texto (lido, escrito. ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	Falta vocabulário de LP	30%
	Falta vocabulário em Libras e LP	20%
	Falta vocabulário adequado	20%
	Não apresenta dificuldade	10%
	Não respondeu ou não soube identificar	20%
02. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc	Desconhecem os diferentes suportes	10%
	Dificuldade em fazer associações	30%
	Não apresenta dificuldade	50%
	Não respondeu ou não soube identificar	10%
03. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	Reconhece com auxílio	50%
	Dificuldades em gêneros específicos	40%
	Não reconhece	10%
04. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	Conhecem, mas não usam	20%
	Conhecem e usam	60%
	Outros	20%
05. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	Uso restrito ao pronome pessoal	50%
	Usam fora da norma	20%
	Não conhecem	20%
	Conhecem, mas não usam	10%
06. Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.	Não usam adequadamente	20%
	Usam adequadamente	10%
	Conteúdo novo	40%
	Não conhecem/reconhecem	30%
07. Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	Não reconhecem	50%
	Reconhecem com ajuda	20%
	Outros	30%
08. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	Usa dicionário sem autonomia	70%
	Não conhece ou não utiliza	20%
	Não tem dicionário	10%
09. Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras	Consegue com autonomia	10%
	Consegue com ajuda	70%
	Não tem dicionário	10%
	Outros	10%
10. Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	Usam adequadamente	70%
	Usa com restrições	20%
	Não utiliza	10%
11. Pontuar o texto.	Pontua com dificuldade	40%
	Pontua adequadamente	40%
	Não utilizam	20%
12. Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	Reconhece registros	10%
	Não reconhece registros	50%
	Reconhece com dificuldade	20%
	Outros	20%
13. Segmentar palavras em textos.	Segmenta	40%
	Segmenta com ajuda	20%
	Outros	40%

Fonte: elaboração do autor (2018).

Os resultados do levantamento, apresentados na Tabela 1, indicam: a questão do vocabulário é apontada pelos professores como dificuldade de grande parte dos alunos (70%); alunos apresentam dificuldade relativa com suportes textuais diversos, pois 50% não apresentam dificuldades com diferentes suportes, mas 40% têm dificuldades na associação da Libras com a LP em diferentes suportes ou desconhecem esses suportes diferentes. Na questão do reconhecimento de gêneros e seus contextos de produção, os professores indicam que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades, pois 10% não reconhecem, 40% só reconhecem com auxílio e 50% apresentam dificuldades em gêneros específicos (como bulas de remédios e receitas culinárias); referente ao uso de elementos os quais estabelecem coesão, os professores indicam que maioria dos alunos conhece esses elementos (80%), dentre os quais 20% não fazem uso e 20% não têm vocabulário suficiente para utilizar esses elementos; referente ao uso de elementos que retomam coesivamente o texto, os professores apontam que 50% dos alunos ficam restritos ao uso de pronomes pessoais, 20% usam esses elementos mas em desacordo com as normas da língua portuguesa, 20% não conhecem esses elementos e 10% conhecem, mas não utilizam; ao tratar da concordância e o reconhecimento das violações de concordância nominal e verbal, os professores sinalizam que isso se apresenta ainda como novo para 40% dos alunos, não sendo possível verificar se usam adequadamente, 30% não conhecem esses elementos, 20% conhecem, mas não usam adequadamente e apenas 10% conhecem e usam adequadamente.

Ainda em se tratando da análise linguística no contexto da discursividade, textualidade e normatividade, os professores sinalizam: quanto ao uso dos correspondentes irregulares, 50% dos alunos não reconhecem as correspondências, 20% precisam de auxílio para reconhecer e 30% não apresentam vocabulário suficiente para verificar se reconhecem ou não; no referente ao uso do dicionário e compreensão da sua função e organização, os professores apontam que a maioria dos alunos usa o dicionário (70%), mas não de forma autônoma, 20% não conhecem ou não utiliza o dicionário e 10% não possuem dicionário; ainda a respeito do uso do dicionário, quanto a saber procurar a grafia correta de palavras a maioria também precisa de ajuda para realizar essa tarefa (70%), 10% não sabem como procurar, 10% não possuem dicionário e 10% conseguem procurar, mas demoram para encontrar as palavras; referente à identificação e uso de letras maiúsculas e minúsculas conforme as convenções, a maioria dos alunos consegue usar adequadamente (70%), 20%

utilizam com restrições (apenas no início de frases e no próprio nome) e 10% não utilizam; concernente a uso de pontuação, 40% utilizam com dificuldades (principalmente na diferenciação dos momentos de uso de vírgulas e pontos, reconhecendo apenas o ponto de final de parágrafos), 40% fazem a pontuação dos textos de forma adequada e 20% não fazem uso da pontuação; em relação ao reconhecimento dos diferentes registros de acordo com gêneros e situações de uso, 50% dos alunos não reconhecem as diferenças nos registros, 20% reconhecem apenas com ajuda, 20% apresentam restrições de vocabulário da língua portuguesa e por isso não é possível verificar esse aspecto e 10% reconhecem as variantes de registro; e no tangente a segmentar palavras em textos, 40% dos alunos conseguem realizar a segmentação, 40% segmentam utilizando a estrutura sintática da Libras e 20% segmentam apenas com ajuda.

Compreendendo poderem as relações com o ensino de LPE refletir as relações estabelecidas com a própria LPE, as dificuldades apontadas pelos professores como apresentadas pelos alunos surdos podem ser ou ter reflexo em dificuldades dos próprios professores. A grande recorrência no levantamento da questão da “falta de vocabulário” suscitou curiosidade de verificar como se dá a relação desses professores com a LPE. Em virtude disso, buscou-se verificar por meio de exercícios propostos para utilização com os alunos surdos os quais pudessem abordar as questões levantadas durantes a verificação das dificuldades desses alunos com a LPE. Esses exercícios eram propostos e respondidos pelos próprios professores durante os encontros realizados na pesquisa.

Dessa forma, esta proposição / verificação foi organizada, a partir das dimensões que as agrupam da seguinte forma: 3 exercícios que envolvem caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; 3 exercícios para reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos escritos; e 4 exercícios que exigiam domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.

Quando se apontam essas 3 dimensões, indica-se o exposto pelo documento do PNAIC:

> Na dimensão “Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais” são incluídos aspectos relativos aos conhecimentos relativos aos gêneros, ou seja, reflexões sobre: onde circulam; com que

> finalidades; para quais tipos de destinatários; como se organizam os textos exemplares desses gêneros; e seus aspectos estilísticos.
> A dimensão “Reflexão sobre e uso de recursos linguísticos” refere-se à constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais que diz respeito às situações em que o texto é objeto de análise, quanto às pistas linguísticas dadas para sua compreensão ou às situações de revisão coletiva em que o professor elege determinados recursos linguísticos, para discutir com as crianças. Nesses casos, são selecionados conteúdos linguísticos que constituem aspectos da textualidade dos textos falados/ ouvidos, lidos/ escritos. A seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto é feita em função do gênero textual em questão, portanto em função de diferentes práticas de aprendizagem de que as crianças participam na escola e fora dela.
> Em relação à terceira dimensão “Domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista seu leitor, e por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e dos padrões de escrita, como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso de letras maiúsculas (BRASIL, 2012, p. 53-54).
> .

Para o levantamento indicado, foram selecionados exercícios de provas públicas e de arquivo do GEALCS. Os exercícios incluíram também a proposição da escrita de uma redação, em forma de texto dissertativo-argumentativo, com no mínimo de 20 linhas, na qual ficasse claramente exposto o ponto de vista dos professores, de forma individual, a respeito da seguinte indagação: ensino de português para surdos - quais os limites e possibilidades da inclusão? Essa proposta buscou verificar se os professores apresentam domínio suficiente para construção de uma redação que apresentasse os elementos argumentativos e dissertativos requeridos por esse gênero. Dos 14 participantes dos encontros, apenas 4 conseguiram construir a redação, sendo que 10 sequer se dispuseram a realizar a escrita do texto.

Dos 14 participantes dos encontros, 4 ainda estão cursando a licenciatura em Pedagogia e dentre esses 3 tinham apenas 1 mês de contato com o ensino de LPE para alunos surdos. Esse fato foi utilizado como justificativa da escolha, por parte desses 3 sujeitos, em não participar na resolução dos exercícios. O agrupamento dos resultados a respeito da resolução dos exercícios pelos demais professores participantes é apresentado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Resultados da resolução dos exercícios de LPE pelos professores

Dimensão	Acertos		Erros		Não responderam	
Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais	4	12%	21	64%	8	24%
Reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos escritos;	6	18%	16	48%	11	33%
Domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.	12	27%	23	52%	9	20%
Total	22	20%	60	55%	28	25%

Fonte: elaboração do autor (2018).

Os resultados demonstrados na Tabela 2 apontam que os professores apresentam um maior índice de erros (55%) do que de acertos (20%). Ainda se considerados os índices da ausência de resposta, pode-se observar uma distância ainda maior, sendo 80% de erros e ausência de respostas agrupados e 20% de acertos.

Esses resultados permitem inferir os professores participantes dessa pesquisa apresentando pouco domínio da LPE, o que pode refletir em dificuldades de organizar o ensino de uma área de conhecimento da qual não têm domínio suficiente. Observa-se uma fragilidade maior na dimensão da caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais. Os gêneros textuais são o principal eixo que organiza o ensino de LPE na educação brasileira contemporânea, pois

> [...] o ensino de língua baseado no trabalho com os gêneros textuais se circunscreve na proposta de letramento por considerar os usos sociais da leitura e da escrita, por isso circunscreve-se no âmbito de todas as áreas curriculares. O trabalho com os gêneros textuais é extremamente importante, tendo em vista que eles orientam a compreensão e produção dos textos orais ou escritos. É fundamental, então, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade (BRASIL, 2012, p. 26).

Se o professor o qual atua com ensino de LPE não possui domínio do uso dos gêneros textuais, a organização do ensino dessa dimensão fica comprometida impossibilitando a efetivação da aprendizagem pelos alunos surdos e o cumprimento dos objetivos circunscritos nessa dimensão. Logo em seguida, também com baixo índice de domínio por parte dos professores atuantes no ensino de LPE para alunos surdos, está a dimensão da reflexão sobre o uso de recursos linguísticos, apresentada

na ordem da constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escritos, diretamente ligados e dependentes dos gêneros textuais, pois os elementos linguísticos os quais constituem sentido variam de acordo com o gênero textual utilizado. Essa fragilidade apresentada pelos professores parece estar relacionada à anterior, pois não apresentar domínio dos gêneros textuais implica em não refletir sobre os elementos linguísticos e as funções exercidas de acordo com os diferentes gêneros. Isso impacta diretamente a atuação com o ensino de LPE, pois

> Na medida em que se compreende que ensinar significa ensinar algo a alguém, o ensino pressupõe o domínio de conceitos e conhecimentos, embora esse domínio não incida em como deverá ser realizado esse ensino em abstração de a quem será ensinado, em que contexto e em que condições específicas (SILVA, ALMEIDA, GATTI, 2016, p. 298).

O não domínio da LPE evidenciado pelos professores participantes do estudo é percebido como dificuldades dos alunos surdos em aprender LPE, principalmente apontado por meio da “falta de vocabulário” desses alunos. Vale ressaltar que, apesar da recorrência da indicação desse aspecto (vocabulário) como impeditivo para o ensino ou para a aprendizagem, não foi observado nas narrativas desses professores proposições de organização do ensino de LPE de forma a favorecer a ampliação de vocabulário por parte dos alunos surdos. Destaca-se não haver outra forma de aprender a escrever a não ser escrevendo, assim como não há outra forma de aprender a ler a não ser lendo, conforme indicado até mesmo nas políticas educacionais (BRASIL, 1997). Da mesma forma, não há outra forma de ampliar vocabulário a não ser tendo contato, por meio do uso, com novas palavras.

Diante desse cenário, torna-se relevante discutir sobre a forma como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos e como se relaciona com o aluno surdo em suas dimensões: epistêmica, de identidade e social, além de apontar as possíveis marcas epistêmico-sociais presentes na organização didática, a partir das relações entre conhecimento, professor e aluno, resultando em duas direções complementares: sobre o ensino de LPE para alunos surdos e sobre a aprendizagem de LPE para alunos surdos.

Cabe ratificar que, embora nesse trabalho não se apresentam aprofundadas a questão da LPE e do ensino de LPE para alunos surdos, sugere-se que seja

desdobrada essa questão em outros estudos os quais tratem especificamente dessa temática e em outros momentos.

4.1. O professor e as relações que estabelece com o ensino de LPE para surdos e o aluno surdo

Os dados referentes a esta seção serão analisados a partir das dimensões apresentadas por Charlot (2000) a respeito de como os diferentes sujeitos se relacionam com os saberes. Essas relações podem ser compreendidas a partir de 3 dimensões: epistêmica, de identidade e social, entendidas de forma articulada e convergente. A relação dos sujeitos com o saber está na base do entendimento sobre o ato de ensinar e aprender, especialmente em termos da produção, apropriação e transformação de conhecimentos. As ações de ensinar e de aprender estão diretamente ligadas às formas como os sujeitos se relacionam com o objeto de conhecimento, suas expectativas e as formas como organizam suas ações (CHARLOT, 2000).

A proposição dessas dimensões tem como base a ideia de que toda relação com saber envolve a relação de um sujeito consigo mesmo, com o mundo e com os outros (CHARLOT, 2000). A dimensão da identidade se refere a aspectos do próprio sujeito, sua autoimagem e o sentido que dá ao que aprende em consonância com sua própria história, suas expectativas e aos sentidos e significados que atribui ao que aprende. Na dimensão epistêmica estão as formas como os sujeitos se relacionam com o mundo, a partir da sua participação no coletivo e na construção do mundo, além do compartilhamento de significados já constituídos no universo em que está inserido. Isso também o constitui enquanto participante da sociedade. Na dimensão social o sujeito precisa do outro para a experiência de aprendizagem. É por meio das interações sociais e do outro que o saber se constrói e se sustenta.

Dessa forma, neste trabalho, consideram-se as relações dos professores com o ensino de LPE para surdo e com os alunos surdos, conforme apresentado a seguir.

4.1.1. Dimensão epistêmica

Toma-se aqui como dimensão epistêmica aquela que trata da apropriação do saber pelo sujeito para execução de uma atividade engajada de forma relacional e

afetiva. No tocante à relação dos professores com o ensino de LPE para surdos, serve de exemplo o seguinte:

> Será que é só na escola que a criança aprende a leitura e a escrita? Será que as minhas formas de ensinar vão servir? As vezes eu fico com esses **conflitos** na minha cabeça. E quando falamos dos surdos, a questão da **alfabetização também fica complicada** [...] Eu fico me quebrando por dentro quando penso sobre isso (narrativa de P21 registrada em 11/04/2017).

É apontado por P1 certo descontentamento com sua função de ensinar a LPE para os alunos surdos. Observa-se o questionamento sobre a efetividade da sua própria ação de ensinar de modo significativo, promovendo de forma mais adequada possível a aprendizagem do aluno surdo. O questionamento parece assumir, nesse caso, o sentido de impotência quando se trata da alfabetização do surdo. Pode-se depreender daí certa fragilidade de base epistêmica revelada pelo binômio necessidade de saber alfabetizar e o não saber como alfabetizar alunos surdos. Cabe acrescentar, conforme P6:

> O **professor não pode trabalhar em sala apenas o que gosta e com quem gosta.** E também ele precisa pensar na questão do ensino-aprendizagem. **Não é possível pensar em aprendizagem sem o ensino**, por isso essa relação do ensino – aprendizagem é importante (narrativa de P6, registrada em 08/06/2017).

A questão de pensar no ensino para ocorrer o aprendizado aparece na narrativa de P6, indicando ser preciso “saber ensinar”, para após isso o aluno surdo estabelecer suas relações com os saberes apresentados no processo ensino-aprendizagem. Também é apontada a questão de o professor ter domínio sobre o que vai ensinar, independentemente de sua afinidade com o tema ou com o conteúdo. Isso remete à capacidade de, ao mesmo tempo, saber o que ensinar e pensar pedagogicamente como ensinar, para a aprendizagem ser mais significativa, de modo a garantir que aspectos afetivos e relacionais com ensino de LPE para o aluno surdo sejam considerados. Nessa mesma perspectiva, P4 afirma:

> A gente vai trabalhando, correndo atrás pra tentar entender como funciona o ensino pra surdos, mas não temos um caminho definido a seguir. Não tem uma diretriz, ou um curso específico antes do professor trabalhar com surdos. A maioria nem tem acesso aos cursos como esse. Por isso, ficamos perdidos no dia a dia, e **vamos**

> **aprendendo na marra**, ou pelo menos achamos que aprendemos. Esse curso tem me ajudado bastante a pensar nisso, a **conhecer mais sobre as questões das aulas para surdos**, que não são tão diferentes, e também a lidar com esses problemas que aparecem **pela falta de conhecimento específico sobre ensino de surdos** (narrativa de P4, registrada em 11/04/2017).

Para P4 o acesso aos conhecimentos os quais possibilitarão sua atuação no ensino de LPE para surdos não é tão simples. O "saber ensinar" é atribuído às experiências desenvolvidas pelos próprios professores durante a sua prática nesse ensino. É apontado ainda que as oportunidades de aprendizado específico para ensino de LPE para surdos contribuem significativamente para lidar com os desafios postos a esses professores. Também é levantado por P11:

> Estou aplicando algumas mudanças nas minhas aulas, que tenho aprendido aqui no curso. Mas tem outros fatores que complicam para que o aluno avance: como a falta de estimulo. **A gente vai atirando de tudo que é lado, com diversas formas de trabalho, para ver o que funciona** (narrativa de P3, registrada em 05/09/2017).

Para P11 a relação com o ensino de LPE para surdos é constituída por meio do esforço. São utilizadas "diversas formas de trabalho, para ver o que funciona", indicando que as experiências adquiridas em sala de aula na atuação com o ensino de LPE para os alunos surdos também constroem os saberes de P11. A busca por (auto)formação também aparece com uma questão levantada, pertencendo à dimensão epistêmica, e se configura como uma forma de aprender ou de construir os conhecimentos necessários para a atuação, mesmo na ausência de "um caminho definido a seguir", conforme indicado por P4.

4.1.2. Dimensão de identidade

Na dimensão da identidade, considera-se a relação de como o saber é constituído na história dos sujeitos nas suas expectativas e nas suas concepções de mundo, referindo-se principalmente à constituição da autoimagem dos sujeitos. No caso da relação dos professores com o ensino de LPE para surdos e com os alunos surdos, um exemplo dessa dimensão é apresentado no trecho de narrativa de P10:

> O professor de leitura [...] na maioria das vezes não é nem valorizado. **As escolas não pensam na leitura como algo importante, não**

> **tratam como prioridade para o desenvolvimento do aluno**. Eu trabalho em 2 prefeituras e só contratam professores para as salas de leitura ou para os projetos de leitura lá pelo meio do ano, em maio ou junho. Ele é sempre o último a chegar. Isso mostra o quando não se importam com a leitura (narrativa de P10, registrada em 11/04/2017).

É percebido no trecho apresentado que P10 tem uma expectativa de o professor que trabalha na sala de leitura ser mais valorizado na escola e de a aprendizagem da leitura ter lugar de importância. Indica-se com isso uma percepção de desvalorização tanto do professor quanto do ensino de leitura. Ressalta-se que foram identificados poucos trechos de narrativas os quais apontam para dimensão de identidade na relação como saber desses professores, uma vez que estes não se reconhecem como participantes nesse processo de ensino aprendizagem da LPE para surdos, conforme já foi apontado anteriormente.

4.1.3. Dimensão social

Na dimensão social, considera-se a relação de saber que o sujeito estabelece com o mundo e com o outro e não apenas consigo mesmo. No que se refere aos professores os quais atuam com ensino de LPE para surdos, essa dimensão envolve não apenas o aluno surdo, mas todo o seu contexto social. O trecho da narrativa de P3 aponta elementos dessa dimensão:

> As vezes **o próprio professor inibe a escrita do aluno**, seja surdo ou não. O **professor diz que está tudo errado na escrita**, que nada presta do que o aluno escreve. **Às vezes é a forma como o professor fala, sem estimular, apenas criticando.** Com surdos as vezes é pior ainda, por que a escrita dele é diferente (narrativa de P3, registrada em 11/04/2017).

É ressaltado por P3 uma postura do professor que não estimula o aluno surdo a desenvolver o desejo por aprende a LPE. Essa dimensão é apontada por Charlot (2000) como uma leitura restritiva da realidade, na qual se observa o próprio professor pela perspectiva da falta. É proposto na relação com o outro ser realizada uma leitura propositiva que observe as experiências dos sujeitos e as suas interpretações do mundo a que estão sendo apresentados, seja ele professor ou seja ele aluno. Essa leitura propositiva pode ser observada em P7:

> O professor precisa trabalhar junto com a organização da escola, pensar junto com a orientação, coordenação, direção, para melhorar o atendimento ao aluno surdo. **É preciso a parceria para que o aluno tenha uma rede de suporte para seu desenvolvimento** (narrativa de P2, registrada em 11/04/2017).

Observa-se uma perspectiva propositiva nesse excerto, que “não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30). P7 indica uma relação de parceria com os demais componentes da comunidade escolar, a fim de promover a melhoria no ensino de LPE para alunos surdos.

Ainda na perspectiva da dimensão social encontram-se as informações de P3 e P5, segundo as quais a participação dos alunos dentro do ambiente escolar é apontada de forma propositiva:

> Os alunos gostam muito de **me ajudar em sala de aula**, de fazer as coisas. Eles gostam de **mudar os dias e os meses do calendário** que tenho na sala (narrativa de P3, registrada em 03/10/2017).

> A escola é um espaço de importante integração social. É importante para o aluno surdo estar ali e **ter contato com as outras crianças**, para que ele também **desenvolva a socialização**, se sinta parte da sociedade (narrativa de P2, registrada em 08/08/2017).

A relação dos alunos surdos com os demais alunos favorece o aprendizado de saberes práticos para a socialização desses sujeitos. Na fala de P3, são apresentados indícios de um favorecimento para a aprendizagem uma vez que “aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 68). Por meio das relações sociais e da participação ativa dos alunos, o aprendizado é favorecido.

A partir do exposto, ressalta-se que as dimensões epistêmica, de identidade e social, mencionadas aqui, não podem ser analisadas de forma individual, conforme indicado no início dessa seção. As três dimensões estão imbricadas nas relações as quais os professores estabelecem com o ensino de LPE para surdos e com os alunos surdos. São indissociáveis ente si e configuram as constituições dos saberes relacionais desses sujeitos, assim como influenciam o fazer didático-pedagógico dos professores.

4.2. Marcas epistêmico-sociais presentes na organização didática

Os elementos das narrativas sugerem marcas epistêmico-sociais se organizando, neste contexto, em torno do conhecimento a ser mediado pelo professor e possivelmente aprendido pelo aluno ou do conhecimento de como organizar didaticamente o ensino de LPE para alunos surdos. Ressalta-se que o foco deste tópico será o conhecimento de como organizar didaticamente o ensino, o qual se constitui como "o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade" (CHARLOT, 2000, p. 61).

4.2.1. Conhecimento sobre ensino de LPE para alunos surdos

Esse conhecimento é desenvolvido pelos professores e pode substanciar suas relações com o aluno, possibilitando a aprendizagem. Para P4 esses conhecimentos fazem diferença, conforme a seguir:

> Eu sinto muita falta de conteúdos na minha formação que tratassem dessas questões, por isso eu sempre busco fazer vários cursos, para tentar aprender **como preparar as aulas para esses alunos aprenderem**. Sempre busco algo que acrescente na minha prática de sala de aula, principalmente **estratégias para ensinar os surdos**, que até hoje é o que mais sinto dificuldade (narrativa de P4, registrada em 08/08/2017).

Para P4 são evidentes o desconhecimento e a ausência da temática na sua formação e por esse motivo busca formas de desenvolver os conhecimentos necessários para melhorar sua atuação com alunos surdos e aponta para a procura de estratégias que contribuam para o ensino de LPE por alunos surdos. Mesmo com a falta de conhecimento específico, os professores buscam suas próprias estratégias, como apontado por P2 e P3

> Eu estou tentando **criar algumas estratégias motivadoras** para esses alunos surdos, para que eles avancem também. A gente entende que a aprendizagem deles é diferente, mas está caminhando legal. Mas quem não passa por isso de **repensar essa estrutura da sala de aula** fica naquele sofrimento de sempre, “o incluído não aprende” (narrativa de P2, registrada em 23/05/2017).

> Os alunos estão todos incluídos na sala de aula, e aí fica um ping-pong danado. É preciso e**struturar um novo sistema dentro de sala de aula** para as coisas funcionarem, **criar alguns roteiros** para preparar essas crianças para os conteúdos que serão apresentados (narrativa de P3, registrada em 23/05/2017).

As narrativas de P2 e P3 indicam ações as quais se alinham às propostas de Chevallard (1998), em que o saber/conhecimento é elemento principal da relação existente em sala de aula. A relação do aluno com o conhecimento mediada pelo professor, assim como a relação que o próprio professor estabelece com o conhecimento, indica uma marca epistêmica dessas relações.

O apontado por P2 e P3 traz evidências da “construção artesanal” como forma de possibilitar o ensino de LPE para alunos surdos. É possível perceber uma iniciativa, mesmo que implícita, da execução de uma transposição didática por parte desses professores.

A forma de organização do ensino de LPE para surdos realizada pelos professores precisa considerar o próprio surdo. P1 e P13 dizem:

> Eu acho que é importante a gente pensar sobre a **adaptação,** por que essa adaptação, no meu ponto de vista, **não significa facilitação.** Não é pra fazer tudo fácil pro surdo, senão ele não aprende. **Precisa de algum desafio pra ele ter estímulo para aprender** (narrativa de P1, registrada em 06/06/2017).

> O que fica muitas vezes em segundo plano é o processo de aprendizagem do aluno surdo. É preciso que nós tenhamos respeito pelo **tempo** que o aluno tem, independentemente de ser surdo. É preciso caminhar junto **com ele. Além disso é preciso também ter respeito às** especificidades do surdo, que ele nunca vai ter acesso a escrita por meio do som (narrativa de P13, registrada em 23/05/2017).

É indicado por P1 e P13 a necessidade de respeitar a especificidade do aluno surdo, mas isso “não significa facilitação”. São consideradas as especificidades no sentido de apresentar os elementos da LPE a partir de estratégias as quais não tenham como base o som, uma vez que esse aluno não terá acesso a LP dessa forma. É indicado também que os alunos surdos precisam ser envolvidos e estimulados. Isso está de acordo com o que Charlot aponta para como é estabelecida a relação com o saber, sendo que “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p.

54). Levar em consideração o aluno, “caminhar junto com ele” indica a preocupação de que as atividades apresentem significado para esse sujeito.

A fim de que as atividades possam apresentar significado para os alunos surdos e dessa forma os mobilizem para aprender, é necessário ter o ensino uma organização didática a favorecer essa mobilização. Isso requer um planejamento consistente, o que não parece fazer parte da organização dos professores atuantes com ensino de LPE para alunos surdos, conforme indicado por P6, P9, P11 e P12:

> Quando eu pensava em planejamento e aulas, para mim a única coisa importante eram os **objetivos e o conteúdo**, e acabou (narrativa de P6, registrada em 05/09/2017).
>
> Eu achava que eu sabia fazer planejamento. Quando aprendi na faculdade era tudo muito simples, e que tínhamos que **focar principalmente no objetivo** que o restante se desenrolava (narrativa de P9, registrada em 03/10/2017).
>
> Fui analisar o plano de aula e percebi que não tinha **detalhamento** nenhum, não explicava como era para fazer as atividades. Se outra pessoa, diferente de quem fez o plano, pegasse para executar não conseguiria. **Não tem o passo a passo** (narrativa de P11, registrada em 14/11/2017).
>
> No plano que eu peguei até tinha o passo a passo, mas não tinha o **tempo de cada atividade**, aí não dava nem para saber se era só para um dia ou se levaria mais tempo (narrativa de P12, registrada em 14/11/2017).

É possível notar nesses trechos como é realizado o planejamento que organiza o ensino de LPE para alunos surdos. Não há um detalhamento para a execução das atividades. O foco principal está na descrição de um objetivo e no conteúdo. No entanto, não há uma preocupação em como desenvolver as ações a fim de cumprir o objetivo proposto para os conteúdos do ensino de LPE para surdos. Sem a reflexão e a organização de como serão executadas a as atividades, os professores não apresentam estratégias que mobilizem os alunos para a aprendizagem dos conteúdos e dessa forma não é possível cumprir os objetivos traçados por esses mesmos professores para suas aulas.

A esse respeito, Charlot (2000) indica que se o saber se constitui como relação, o processo o qual vai favorecer essa relação se apresenta como uma ação intelectual e não a acumulação de conteúdos. Dessa forma, a organização do ensino que mobiliza a construção da relação de saber não pode ser pautada exclusivamente em

conteúdos, uma vez que "não há sujeito de saber e não há saber, senão em uma certa relação com o mundo" (CHARLOT, 2000, p. 63).

4.2.2. Conhecimento sobre a aprendizagem de LPE para alunos surdos

A fim de favorecer essa relação dos alunos surdos com a LPE, os professores apresentam indícios de uma organização, conforme apontado por P1, P2, P8, P9, P10, P13 e P14:

> É preciso pensar a questão da **situação problema**, que foi bem frisada nas aulas, e **construir um plano pensando de forma detalhada nos passos pra aula acontecer, e como uma coisa vai puxando a outra** (narrativa de P1, registrada em 09/09/2017).
>
> Preciso **pensar sobre que atividade quero fazer e pra quem é essa atividade. Pensar na ligação entre as coisas** (narrativa de P2, registrada em 03/10/2017).
>
> Eu ainda tenho muita coisa pra aprender, principalmente sobre essa **situação problema**. [...] Entendi que é ela que vai **favorecer a construção do conhecimento do aluno, criar situações que incentivem ele a aprender** (narrativa de P8, registrada em 03/10/2017).
>
> Agora que eu vi que precisa **situação problema**, se no plano não tem a situação problema, parece que fica “sem graça” a aula (narrativa de P9, registrada em 14/11/2017).
>
> A aula que vimos planejada aqui, com **situação problema**, com as **coisas ligadas uma na outra, com recursos diferentes**, foi ótima. Nem percebemos que se passou mais de 1 hora com a execução da atividade, o **tempo passou rápido** e tudo foi chamando atenção pra próxima coisa (narrativa de P10, registrada em 13/11/2017).
>
> Por isso que precisa **planejar os detalhes. Improvisar sem ter o planejamento é a morte pro professor, e planejar sem saber pra quem você vai dar aula, na escuridão, também é complicado. É preciso um nível de detalhamento,** [...] para que tudo ocorra bem, e se precisa improvisar, pelo menos sabemos onde queremos chegar (narrativa de P13, registrada em 14/11/2017).
>
> **Aguçar a curiosidade** foi o que mais achei importante. **Criança é curiosa, surdo mais ainda**. Pensar nesses detalhes deixa tudo mais fácil na hora de executar as coisas em sala de aula, **tendo a situação problema e a participação dos alunos, estimulados pela**

> **curiosidade, faz com que a aula não fique cansativa** (narrativa de P14, registrada em 14/11/2017).

Observa-se nos trechos apresentados indícios de que os professores compreendem a necessidade de criar uma situação problema para mobilizar os alunos para aprendizagem da LPE. Conforme Charlot (2000) a mobilização remete para pôr-se em movimento. Isso ocorre a partir do móbil e dos recursos. O móbil é a razão para agir e os recursos são as ações, de diferentes ordens, as quais serão acionadas. No contexto da organização do ensino de LPE para alunos surdos a situação problema pode se apresentar como o móbil, a razão que vai desencadear o desenvolvimento dos recursos ou ações necessárias para a construção da relação de saber dos alunos surdos com o LPE. É papel do professor organizar as razões e as ações necessárias.

Como apontado nos trechos de narrativas, é preciso pensar nos detalhes e no encadeamento das ações, a fim de a atividade transcorrer de forma fluida. Entende-se aqui atividade por um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta (CHARLOT, 2000, p. 55). Dessa forma, mesmo que ocorra algum imprevisto, é possível que o professor “improvise”, mas com consciência de qual ponto retomar as ações para cumprir a meta traçada para aquela atividade.

O encadeamento das ações também é apontado nas narrativas, pois a atividade é descrita com a necessidade de “uma coisa puxar a outra” ou “uma coisa ligada uma na outra”. Isso indica a percepção dos professores da necessidade de uma organização didática de modo a existir uma continuidade das ações que mobilizam os alunos. Também é apontada a mobilização por meio da curiosidade instigando nos alunos o desejo de participar das aulas planejadas levando esse aspecto em consideração. Para utilizar a curiosidade dos alunos como forma de estimular o engajamento nas atividades é preciso diversificar as atividades além de apresentar uma ordem lógica a qual favoreça a continuidade das ações.

Essa forma de organizar o ensino de LPE para alunos surdos foi indicada por P3, P11 e P14 ao realizarem uma atividade proposta durante os encontros:

> Quando fui **trabalhar o convite** com eles, **perguntava o que tinha de igual entre os modelos que eu levei, eles perceberam logo a data, e relacionavam com as datas do calendário que eles ajudavam a mudar todo dia**. Vejo como é importante dar as **ferramentas para os alunos trabalharem**, auxiliar eles a fazer, mas não fazer por eles. **Eles precisam ter as descobertas também** (narrativa de P3, registrada em 03/10/2017).

> Os meus alunos tinham muita dificuldade com o calendário, e eu não conseguia passar por isso. Quando deram a proposta de **planejar junto com os alunos uma festa, usando isso como situação problema**, fui pensando os elementos que precisava trabalhar com eles. Fizemos uma receita de bolo, que foi bem legal. Quando tentei descobrir a idade deles, nenhum sabia dizer a sua idade. Aproveitei essa questão para **trabalhar com o calendário, os dias, meses e anos e fizemos o cálculo do ano do nascimento de cada um para saber a idade.** Foi muito legal, eles conseguiram entender e passaram a compreender melhor o calendário. Eles também não sabiam a **data de aniversário**. **Pedi para eles trazerem na aula seguinte a identidades e trabalhamos a partir da data de nascimento de cada um mais uma vez a idade e o aniversário.** Esse ficou sendo o tema da nossa festa, o aniversário de quem fazia naquele mês. **A situação problema foi mudando e eles ficaram estimulados a aprender...** foi muito legal. Eu mesmo aprendi um monte de coisa sobre meus alunos que quase 1 ano de convivência com eles eu não sabia (narrativa de P11, registrada em 31/10/2017).
>
> Quando eu **trabalhei a festa**, **além dos alunos compreenderam o calendário, também teve uma integração maior entre eles**, surdos ou não. Uma aluna era bem agressiva, **mas com a curiosidade ela prestava mais atenção e também participou mais nas atividades em grupo**, por que queria que a festa fosse legal**. Percebi que eles se engajaram mais nas atividades, quando tinham uma situação a resolver. Parecia um desafio pra eles e todos ajudavam a resolver** (narrativa de P14, registrada em 28/11/2017).

A atividade proposta nos encontros tinha como base a organização de uma festa junto com os alunos. Cada professor precisaria criar uma situação problema que envolvesse a necessidade de organização de uma festa e a partir disso construir as etapas necessárias e trabalhar os conteúdos de LPE junto aos alunos surdos. É indicado por P3 a importância da relação de um novo conteúdo com o que os alunos já têm contato como foi o caso da relação a qual estabeleceram da data presente no convite com o calendário manipulado pelos alunos em sala de aula.

No trecho de P6 observa-se a preocupação em relação aos conteúdos ainda não consolidados nos alunos e foi a partir disso que a sua organização didática foi construída. Indica-se também a questão da flexibilização na execução das atividades, pois ao perceber os alunos não tendo domínio de determinado conteúdo, o professor “desviou” a ação para tratar desse tema e depois retornou para as ações planejadas. Isso reflete o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para uma organização didática em sequência, a qual deve apresentar uma diversidade de atividades

selecionadas e adaptadas às particularidades da turma, além de permitir maior flexibilidade e dinamicidade no processo ensino-aprendizagem propiciando aos professores avaliar o que os alunos já possuem de conhecimento, assim como as dificuldades as quais esses têm em determinados conteúdos.

Isso parece repercutir para as ações dos professores, conforme apontado por P5:

> Comecei a contar histórias para os alunos, mas **conto em partes. Um pedaço a cada dia. Eles ficam curiosos** para saber o que vai acontecer em seguida na história, mas eu só conto a parte seguinte no dia seguinte. Os alunos que as vezes faltavam, hoje não faltam tanto, por que **ficam curiosos para saber como vai continuar a história** (narrativa de P5, registrada em 28/11/2017).

A ação de planejar as aulas pensando na mobilização por meio da curiosidade e também do encadeamento das ações possibilitou a P5 refletir em sua prática pedagógica e propor uma atividade que apresenta continuidade e instiga a curiosidade dos alunos surdos. Vale ressaltar que essa busca por “inovações” no ensino de alunos surdos, em alguns casos, pode ir além do planejamento de atividades mobilizadoras. P12 diz:

> Os alunos sempre dão um jeito de se expressar e **é preciso aproveitar isso pra trabalhar a escrita também**. Por exemplo, tenho o caso na minha escola de um aluno que para se comunicar ele observa a rotina da sala de aula e interfere sempre com alguma coisa que tem relação com o que ele quer. Quando ele quer dizer que já quer ir embora ele roda, olha para o relógio e pra porta, e repete isso. [...] fizemos então uma plaquinha, com um desenho dele rodando, o relógio e a porta e ele aponta para o desenho quando quer sair. É uma forma de leitura que ele faz. Agora ele também começa a desenhar pra dizer o que quer (narrativa de P12, registrada em 25/04/2017).

O caso relatado por P12 indica um possível desvio do ensino de LPE para esse aluno ou do não aproveitamento da oportunidade apresentada para o ensino da Libras ou consolidação das habilidades linguísticas desse aluno. Foi criada uma forma de comunicação alternativa para esse aluno quando poderia ter sido utilizada a Libras ou a LPE para haver a expressão dos desejos e anseios desse aluno. No lugar de aproveitar essa oportunidade e organizar o ensino de forma a possibilitar o contato desse aluno com a LPE ou com a Libras, o professor utiliza desenho para comunicação com esse sujeito surdo, perdendo uma oportunidade de ensino da LPE.

Os principais elementos indicados nessa categoria podem ser observados de forma agrupada conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Principais elementos presentes nas narrativas dos professores

Fonte: elaboração do autor (2018).

Ao evidenciar as marcas epistêmico-sociais presentes nas narrativas dos professores é possível notar, como ressaltado na Figura 5, a necessidade do conhecimento a respeito de como organizar didaticamente o ensino de LPE para alunos surdos. Isso fica em destaque quando observa-se o termo “plano” com maior recorrência. Essa indica uma questão principalmente, mas não exclusivamente, pedagógica relacionada aos desafios apresentados pelos professores os quais atuam no ensino de LPE para alunos surdos.

Em seguida na escala de recorrência estão “aula” e “alunos”, que também compõem o universo das relações de ensino aprendizagem, representando os sujeitos para os quais o ensino é organizado e o espaço onde esse ensino ocorre. “Aprender” e “problema” vêm logo após na ordem de importância a qual se pode apreender das narrativas. Pode indicar que os professores consideram a questão da aprendizagem

da LPE por alunos surdos um problema, sem que sejam diretamente relacionadas dessa forma nas narrativas. Vale ressaltar que a recorrência de “situação” está bem próxima de “problema”. Isso pode indicar a preocupação com a organização didática a partir de situações problema, algo apresentado nas narrativas como uma das alternativas didático-pedagógicas para organização das experiências de aprendizagem para os alunos surdos.

Percebe-se também uma ênfase nas narrativas no concernente ao planejamento, mais uma vez demonstrando o eixo das principais questões e dos principais desafios dos professores. É digno de nota que apesar de os professores apontarem a questão dos conteúdos como um elemento preocupante para a organização do ensino de LPE para alunos surdos, o “conteúdo” é pouco presente nas narrativas as quais tratam das marcas epistêmico-sociais dessa organização. Isso indica os desafios apontados pelos professores como eminentes indo para além do conteúdo que compõe o ensino de LPE para surdos. Parece ser contraditório, pois os professores apresentam certo ressentimento em relação a não conseguir “transmitir” os conteúdos para os alunos surdos, pois esse termo não apresenta recorrência significativa nas suas narrativas.

Em relação aos referentes da ação docente, os aspectos apontados aqui permitiram a identificação dos seguintes princípios presentes nas narrativas dos professores:

Quadro 9 - Referentes da ação docentes identificados na segunda categoria

Conhecimento	Prática	Engajamento
Domínio dos conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.	Proposição de objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.	Compartilhamento com seus pares e a equipe gestora de responsabilidades comuns da escola.
Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	Organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	Identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.
Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	Abordagem dos conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.	Informação e reflexão sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.
	Organização de tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.	Relacionamento de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.
	Promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.	
	Atenção aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.	

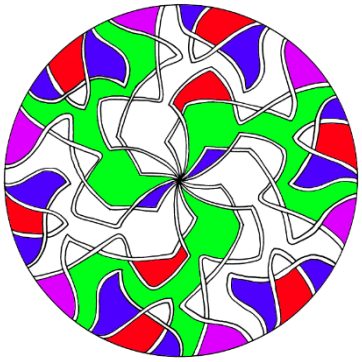
Fonte: elaboração do autor (2018).

A partir dessa identificação de princípios, as formas como o professor se relaciona com o ensino de LPE para surdos e com os próprios sujeitos surdos podem indicar reflexos na ação docente, chamam atenção, em especial, o pouco domínio dos conteúdos os quais são objeto de ensino, nesse caso a LPE, e a realização de pouca relação dos conteúdos com outras disciplinas. Isso foi observado na realização dos exercícios de LPE pelos participantes da pesquisa.

Identifica-se, também, alguns indícios de que esses professores têm ações as quais podem promover um ambiente que favoreça o aprendizado dos alunos, valorizando os esforços dos alunos. No entanto, não exploram essa potencialidade existente para organização de experiências de aprendizagem. Ainda vale ressaltar que esses professores têm consciência de suas necessidades de desenvolvimento profissional, engajando-se em espaços onde possam obter um aprimoramento profissional, mesmo essas oportunidades ainda sendo escassas quando se trata do ensino de LPE para alunos surdos. Esses professores também apresentam uma visão crítica em relação a como são realizadas as propostas ou políticas educacionais, pois reconhecem que não estão totalmente habilitados para atuar no ensino de LPE para

alunos surdos e os sistemas educacionais não oferecem subsídios para sua formação continuada de forma a possibilitar a atualização e melhoria de desempenho profissional.

Percebe-se a partir das narrativas dos professores as quais tratam das formas de se relacionarem com o ensino de LPE para surdos que estes estabelecem essas relações a partir das fragilidades que apresentam em relação ao domínio da LPE. É possível realizar uma relação de causalidade entre o saber LPE e o saber ensinar LPE para alunos surdos, pois não ter domínio para uso da LPE impacta diretamente na forma de organizar o ensino dos conteúdos. Isso pode ser considerado com um princípio presente entre os que irão direcionar a forma de organizar o processo de ensino aprendizagem.



5. LPE COMO OPORTUNIDADE DE LETRAMENTO

O ensino de LPE se apresenta para os professores como uma oportunidade de letramento para os alunos surdos. Isso está presente na narrativa dos professores como um consenso que ao ensinar LPE para alunos surdos é preciso levar em consideração a “leitura de mundo” tida pelos alunos surdos, assim como favorecer a estes alunos outras formas de ler esse mundo do qual fazem parte. Pode-se observar isso nos trechos de narrativa que serão apresentados a seguir. Isso está de acordo com o que as pesquisas a respeito dos letramentos apresentam de consenso, consistindo em um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito (DIONISIO, 2007).

Apesar desse consenso sobre a necessidade de leitura de mundo presente tanto nas pesquisas quanto nas narrativas dos professores, observam-se duas perspectivas a respeito do letramento: uma que considera o letramento como capacidades e outra que o considera como prática. A primeira perspectiva entende o letramento “como os saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita”, enquanto que a segunda compreende o letramento a partir da “descrição do que as pessoas fazem com a palavra escrita” (DIONÍSIO, 2007, p. 212).

5.1. Letramento(s) como capacidades

Perceber os letramentos como capacidades ou competências significa atribuir a ele a condição de “um saber que está nas pessoas, que as pessoas detêm, que podem desenvolver, que podem aplicar” (DIONÍSIO, 2007, p. 212). Pode-se observar isso no trecho de P6:

> 14/03 P6: Lembrei de Magda Soares, que fala sobre isso. Acho que é o **entendimento do mundo a sua volta.** No caso do surdo, ele está totalmente à parte da sociedade, pois não lê e nem escreve em português, por isso não participa desse mundo letrado e por isso não tem um letramento igual os demais (narrativa de P6, registrada em 13/03/2017).

É indicado por P6 o letramento como condição para participação no mundo. Pelo fato de o surdo não saber ler nem escrever, ele não “tem” letramento para participar na sociedade. Observa-se aqui a atribuição de competência, como se saber

ler e escrever fosse sinônimo de letramento. Ainda se observa a indicação de uma capacidade tida, como se fosse possível deter o saber do letramento. Essa perspectiva também pode ser observada em P3 e P10:

> Eu fico perdida às vezes. Nessa parte de **levar em conta o contexto social na hora do planejamento para sala de aula.** Fico pensando sempre nas palavras e em como ensinar as palavras. Não consigo visualizar isso e me incomoda muito não conseguir pensar isso para as aulas. Acho que me falta sensibilidade pra perceber esse contexto social do surdo e trazer isso pra sala de aula (narrativa de P3, registrada em 08/08/2017).
>
> **Conhecimento de mundo** é o principal. Penso nas estratégias didáticas na Ed. De Surdos e percebo que **o aluno surdo não possui conhecimento de mundo,** da realidade em que ele está inserido (narrativa de P10, registrada em 14/03/2017).

É possível notar nos trechos de P3 e P10 a pressuposição de que o letramento constitui competências do ponto de vista individual, referentes às habilidades de ler e escrever, adquiridas principalmente em contextos formais de escolarização. P3 indica que não consegue compreender a utilização das experiências sociais para o ensino da LPE para os alunos surdos, apontando para uma não consideração dos processos sociais os quais estruturam as práticas individuais e coletivas experimentadas por esses sujeitos em relação à leitura e à escrita. Não são levadas em conta a aprendizagem informal realizada pelos alunos surdos ao longo de sua vida, mesmo sendo crianças em situações fora do contexto escolar.

Compreender os letramentos como capacidades ou habilidades pode levar o professor a ações pedagógicas equivocadas como a apontada por P14:

> Eu apresentava só os conteúdos e pronto. Eu trabalho com turmas de EJA também e às vezes fazia a mesma coisa que a turma dos pequenos, mas não despertava interesse. Agora percebo que **preciso usar estratégias diferentes, mesmo que sejam surdos** (narrativa de P14, registrada em 28/11/2017).

Ao se preocupar em apresentar apenas os conteúdos, o professor pode ser levado a acreditar que desenvolver as competências necessárias para esse conteúdo sejam suficientes para considerar o “letramento” efetivado com sucesso no aluno surdo. Quando o professor, muitas vezes por extensão do que acontece no ambiente escolar, fixa e codifica os conhecimentos em níveis para o ensino e aponta quais as

habilidades a serem desenvolvidas referentes à leitura e escrita de acordo com uma perspectiva de competências, os múltiplos significados dos letramentos são fragmentados e reduzidos a domínio de determinados conteúdos (SOARES, 1998).

No caso de P2, P11 e P12, algo surge de diferente:

> Vejo como a capacidade de entendimento do que nos rodeia, **conhecimento de mundo que permeia toda a nossa vivência, seja na escola ou não** (narrativa de P2, registrada em 14/03/2017).
>
> Penso que seja favorecido o letramento quando se tem **experiência com diferentes tipos de textos.** Paulo Freire já falava que a leitura de mundo precede a palavra. **Precisamos compreender o que nos rodeia para então associar as palavras** (narrativa de P11, registrada em 14/03/2017).
>
> Eu acho que significa **saber interpretar aquilo que está lendo**. Ir além de codificar e decodificar as palavras, mas **compreender o sentido do que se está lendo** (narrativa de P12, registrada em 14/03/2017).

Nos trechos apresentados é possível notar a estrapolação do ambiente escolar, atribuindo ao letramento a condição de compreensão dos sentidos os quais permeiam a escrita. Ainda que esses professores apontem para a consideração para além da escola, é presente a perspectiva do letramento como capacidade de codificação e decodificação de palavras, remetendo à capacidade ou competência individual dos sujeitos presentes na relação de ensino aprendizagem. Vale ressaltar o reconhecimento desses professores que o “local” onde os letramentos ocorrem não se restringe à escola, mas também “a família letrada, as instituições políticas, os grupos sindicais e a igreja e o local de trabalho” (PINTO, 2002, p. 104).

5.2. Letramento(s) como prática

O letramento como prática volta-se para o que as pessoas fazem em relação à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, empenha-se “em ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas” (DIONÍSIO, 2007, p. 212). Essa forma de perceber os letramentos pode ser observada nas narrativas de P4, P5 e P9.

> Vejo que acontece o letramento **quando se aprende a se relacionar com o mundo a sua volta.** É a capacidade da leitura, para além dos códigos convencionais (narrativa de P4, registrada em 14/03/2017).
>
> É **compreender o contexto social** no qual se está inserido (narrativa de P5, registrada em 14/03/2017).
>
> Acho que se refere a **escrever e a se comunicar com o mundo, estabelecer uma relação as coisas do mundo** (narrativa de P9, registrada em 14/03/2017).

Nos trechos apresentados nota-se a recorrência do social e da relação do sujeito com o mundo que o rodeia. Essa forma de compreender os letramentos, extrapolando para além da leitura e escrita ensinados no contexto escolar, está de acordo com o que Soares (1998) aponta como possiblidade de entender os letramentos. As habilidades e práticas de letramento nas quais se envolvem os sujeitos perpassam contextos sociais que exigem habilidade para além das ensinadas na escola. Nesses contextos sociais (casa, local de trabalho ou cotidiano pessoal) são exigidas desses sujeitos outras competências de leitura e escrita, não exclusivamente textuais, que permitem ampliar o conceito de letramentos estabelecido pela escola (SOARES, 1998).

P4 e P13 ainda dizem:

> O que os adultos já conhecem não faz parte do mundo dos pequenos. **Tenho que pegar a vivência que eles têm e trazer pra sala de aula** (narrativa de P4, registrada em 28/11/2017).
>
> Sei que preciso mudar algumas coisas. Principalmente isso de **usar a realidade do aluno, o que ele sabe e partir disso para ensinar o português**. Ou então **fazer com ele fique curioso para conhecer algo novo** (narrativa de P13, registrada em 28/11/2017).

Ainda que reconheçam que os letramentos podem ser compreendidos como práticas para além da escola, P4 e P13 indicam que a escola também teu seu papel em favorecer práticas de letramento as quais consideram os aspectos sociais desses sujeitos. A escola desempenha sua função no tocante ao desenvolvimento de competências sociais da escrita, considerando as especificidades sociais dos alunos surdos. Isso se mostra como relevante, pois ao ter acesso às práticas de letramento no contexto escolar, os surdos têm possibilitado o acesso à capital cultural necessário para participação e interferência na vida pública desses sujeitos (DIONÍSIO, 2007, p. 100). Ainda a esse respeito, P3 diz:

> Penso na **leitura de mundo** que é feita, a leitura de si mesmo e a leitura que fazemos dos outros. É **a interpretação do que acontece e do que está a sua volta.** Pode ser também a leitura de mundo que a Emília Ferreiro fala (narrativa de P3, registrada em 14/03/2017).

Essa possibilidade de inserção social por meio das práticas de letramentos tida pelo aluno surdo no contexto escolar pode contribuir para a sua “leitura de si mesmo e a leitura dos outros”. Os letramentos favorecidos por meio do ensino de LPE para alunos surdos pode proporcionar a estes uma constituição identitária permeada dos elementos culturais da sociedade a qual pertence.

> [...] as identidades (grupos com características comuns na sociedade) são construídas externamente, isto é, socialmente, são constituídas a partir da relação do sujeito com os artefactos existentes na produção cultural de cada sociedade (como filmes, programas de televisão, músicas e impressos) (ANDRADE, 2004, p. 17).

Dessa forma, quanto mais contato com o LPE por parte dos sujeitos surdos, mais elevados podem ser considerados os seus níveis de letramento (PINTO, 1998). Assim, os professores compreendendo as oportunidades de letramentos presentes no ensino de LPE para alunos surdos contribuem para esse contato dos surdos com os artefatos culturais que se utilizam da leitura e da escrita, favorecendo a participação mais efetiva desses sujeitos na sociedade.

Ainda uma possibilidade é apontada por P9:

> **A escrita cumpre alguns papéis que eu acho muito interessantes**. Por exemplo: minha família veio de Goiás para o Rio, na época em que a TV não era como é hoje, as coisas em Goiás chegavam sempre com 1 mês de atraso. Aí minha tia pedia pra minha mãe escrever o final das novelas por carta pra ela, porque a carta chegava antes do capítulo final da novela em Goiás. Ela tinha que ter a leitura pra saber o final da novela. Quando eu penso nisso... é muito louco né... você “assistir” novela por carta... **mas por isso era importante minha mãe saber escrever e minha tia saber ler, pra saber o fim da novela antes do resto das pessoas de Goiás** (narrativa de P9, registrada em 06/06/2017).

Nota-se a atribuição de uma função social para a escrita a qual ultrapassa e muito a fronteira da escola e se insere no cotidiano dos sujeitos, em que a leitura e a escrita se apresentam como essenciais para acesso a conteúdo cultural. Assim, as práticas de letramentos que permeiam o ensino de LPE para alunos surdos favorecem

a efetiva participação social desses sujeitos levando em consideração o contexto de cada um e a apropriação da escrita em diferentes níveis.

5.3. Adaptação e negociação de estratégias de comunicação

Ainda quando se referem a aspectos que envolvem as oportunidades de letramento no ensino de LPE para alunos surdos, os professores indicam que para essas práticas ocorrerem são necessárias adaptações de estratégias para comunicação, assim como negociações para a comunicação ocorrer de forma satisfatória. Tendo-se consciência da presença de suas línguas nos contextos em que o ensino de LPE ocorre visando alunos surdos, P2 aponta para a forma como ocorre a dinâmica entre as línguas na sala de aula.

> Existe um conflito em sala de aula, mas **é preciso que façamos como se fosse um contrato**. Um acordo sobre em que momentos vamos usar mais as mãos na aula e outro que é quando vamos mais escrever. Fizemos essas propostas com todos os alunos e está dando certo (narrativa de P2, registrada em 23/05/2017).

O conflito apontado por P2 foi indicado também anteriormente neste trabalho, quando se referiu a uma espécie de relação de poder linguístico, na qual a LPE pode ser vista como uma ameaça a identidade do surdo brasileiro. Em virtude dessa polêmica, as negociações são necessárias, a fim de nos momentos de ensino de LPE esta não ser tratada como “vilã”, mas como oportunidade de acesso aos bens culturais presentes na sociedade e que se baseiam na língua portuguesa. Além disso, P14 diz

> É preciso **permitir que o conflito aconteça** na sala de aula, entre a Libras e o Português. Para que possamos **mostrar as diferenças entre as estruturas das línguas, que também podem significar diferenças entre os ouvintes e os surdos** (narrativa de P14, registrada em 23/05/2017).

Ao apontar que o conflito é necessário, P14 sugere que isso se constitui em uma oportunidade para apontar as diferenças existentes entre a LPE e a Libras. Isso pode ser aproveitado como momento de ensino da LPE para os alunos surdos, tendo como foco a questão da diferença e não de uma relação de superioridade/inferioridade entre as línguas. Nesse momento de conflito P3 sugere que sejam proporcionadas reflexões acerca das diferenças também entre os sujeitos. Com isso pode-se desfazer

a crença de que a LPE é opressora e que tudo que permeia essa língua, principalmente seus usuários como L1, também são dominadores/opressores.

Além disso, os conflitos e momentos de tensões presentes podem levar os professores a buscar alternativas para favorecer o ensino de LPE. P10 fala algo nesse sentido:

> Agora consigo **pensar mais em usar as coisas que eu achava que não poderiam ser ensinadas.** Por exemplo, no caso de um aluno cego, eu posso **utilizar um livro que gosto muito, as cores das flores e descrever para ele sobre as cores, porque mesmo que ele seja cego ele precisa da noção de cor.** Com o surdo também. Eu pensava que não podia falar nada sobre o som. Quando vi a atividade com o fantoche, a Lili, foi maravilhoso, e teve tudo, tanto para os surdos quando para os ouvintes. Abriu um mundo de possibilidades. Eu sempre pensei no que não poderia usar, mas **agora vejo que posso usar de tudo, basta que tenha estratégias certas para que os surdos participem e se sintam incluídos nas atividades** (narrativa de P10, registrada em 28/11/2017).

Os conflitos que ocorrem e as consequentes negociações favorecem a construção de adaptações a fim de possibilitar momentos de ensino aprendizagem, pois levam à busca de formas de apresentar os conteúdos e de proporcionar práticas de letramentos as quais contemplem todos os sujeitos presentes, sejam eles surdos ou ouvintes. P10 indica que a busca por essas alternativas, estimuladas pelos conflitos, possibilita o contato com estratégias que não seriam pensadas se não fossem provocadas pela presença dos diferentes em sala de aula. Mesmo abordagens de ensino que utilizam elementos ou recursos os quais remetem ao mundo sonoro são vistos como possibilidades por P10, apontando para “a abertura de um mundo de possibilidades”. Isso pode se refletir em possibilidades tanto para o professor organizar suas práticas pedagógicas quanto para os alunos terem contato com mais diversidades de “textos”.

Vale ressaltar que nas narrativas dos professores essa foi a única indicação de uma possível multiplicidade relacionada aos letramentos. Não foi apontado por eles a questão dos letramentos múltiplos ou dos multiletramentos de forma explícita ou clara, apesar de essa referência estar presente nos discursos de senso comum das pessoas que atuam na educação de surdos.

As narrativas analisadas aqui indicam que perceber o ensino de LPE para alunos surdos como uma oportunidade para o letramento, permite (re)pensar a forma

como o contexto social desses sujeitos pode ser utilizado durantes as experiências de aprendizagem do LPE. É salientado pelos professores a necessidade de que as experiências dos alunos sejam levadas em consideração se alinhando com algumas perspectivas que estudam e compreendem o letramento. Ainda assim, é preciso cautela quando se relaciona o letramento com aprendizagem, a fim de não incorrer em equívocos epistêmicos. Também é indicado nas narrativas a necessidade de adaptações e negociações para o letramento ser estimulado durante os momentos de ensino de LPE, considerando que a LPE pode se constituir como meio/instrumento para acesso aos bens culturais e as informações disponibilizadas por meio dessa língua, o que se apresenta como dominante no contexto brasileiro e requisito necessário para inserção social e ação enquanto cidadão.

Em relação aos referentes da ação docente, os aspectos apontados aqui permitiram a identificação dos seguintes princípios presentes nas narrativas dos professores:

Quadro 10 - Referentes da ação docente identificados na terceira categoria

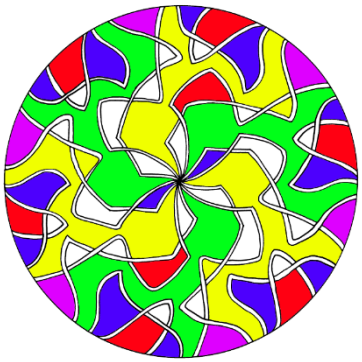
Conhecimento	Prática	Engajamento
Domínio da sua área de conhecimento.	Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.	Identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.
Entendimento das relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar.	Proposição de objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.	
Compreensão dos fundamentos da educação básica.	Promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.	
Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.		

Fonte: elaboração do autor (2018).

Observa-se, a partir das narrativas dos professores os quais atuam com ensino de LPE para surdos e dos aspectos salientados a respeito desse ensino como oportunidade de letramento, alguns elementos que podem ser compreendidos como indicadores de alguns princípios presentes nas práticas pedagógicas desses professores. Salienta-se aqui a pouca incidência de elementos que indicam a percepção da relação da sua área de saber, o ensino de LPE, com as outras áreas.

Ainda é marcante, em relação aos referentes da ação docente, a indicação de que esses professores têm consciência de que todos têm direito à educação básica e oportunizar o acesso a essa educação perpassa também pela sua atuação enquanto professor, mas também é função dos demais membros da comunidade escolar por meio de práticas escolares que consideram a perspectiva inclusiva. Indica também que mesmo sem domínio profundo a respeito dos fatores sociais, culturais e psicológicos os quais influenciam de forma específica a aprendizagem escolar de alunos surdos, os professores apresentam elementos para considerar que o contexto sociocultural desses alunos deve ser levado em conta no ensino de LPE. Isso pode indicar uma atenção para se promover, no contexto da ação docente desses professores, um ambiente de respeito mútuo e colaboração, instigando as relações entre o professor e o aluno, seja esse aluno surdo ou não, e entre os próprios alunos.

Em relação às formas como os professores compreendem o ensino de LPE como oportunidade de letramento para alunos surdos, elas parecem ser permeadas quase que exclusivamente pela noção de necessidade de saber ler o mundo. Não se questiona aqui essa necessidade, mas salienta-se que os professores não apresentam clareza na compreensão de como favorecer ou desencadear o processo de “aprender” a ler o mundo. Isso pode ser reflexo da fragilidade apresentada por esses professores em relação aos conceitos os quais envolvem os letramentos. Isso influencia a pouca definição nas narrativas de promoção de práticas de letramento. Esse ponto parece compor os elementos que embasam a ação docente desses professores, mesmo que seja pela ausência ou fragilidade no entendimento dos letramentos.



5.4. Sintetizando sinais ouvidos

Os “sinais” observados durante a realização da pesquisa indicam quais os princípios que direcionam a ação dos professores que atuam no ensino de LPE para alunos surdos nas séries iniciais na Baixada Fluminense. Pode-se observar, de forma sintética, nas ilustrações a seguir como se organizam as dimensões do conhecimento dos professores, das suas práticas e do seu engajamento em relação a esse ensino. No tocante à dimensão do conhecimento dos professores, ressalta-se o que é apresentado no quadro 11.

Quadro 11 - Princípios da ação docente relacionados à dimensão do conhecimento dos professores e as categorias identificadas nas narrativas

Relações que professores estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos	**Das formas como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos**	**LPE como oportunidade de letramento**
Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.
Domínio da sua área de conhecimento.		Domínio da sua área de conhecimento.
Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	
Entendimento das relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar.	Domínio dos conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.	Entendimento das relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar.
		Compreensão dos fundamentos da educação básica.

Fonte: elaboração do autor (2018).

Observa-se nas três categorias as quais emergiram das narrativas a presença constante da necessidade de compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seu impacto nos processos de aprendizagem. Isso pode indicar que os professores apontam para um contexto sociocultural diferenciado para os alunos surdos, podendo se relacionar com o que já foi assinalado sobre o ambiente onde esse aluno está inserido. Outro ponto é a indicação do domínio da sua área de conhecimento e

domínio pedagógico dos conteúdos. Salienta-se com isso a relevância de conteúdos durante a formação desses professores que tratem especificamente do ensino de LPE para alunos surdos por se tratar de uma abordagem pedagógica diferenciada, conforme já apontado nesse texto. A respeito da dimensão da prática do professor, o que se observa é apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Princípios da ação docentes relacionados com a dimensão da prática do professor e com as categorias identificadas nas narrativas

Relações que professores estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos	**Das formas como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos**	**LPE como oportunidade de letramento**
Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.		Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.
	Proposição de objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.	Proposição de objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.
Organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	Organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	
	Abordagem dos conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.	Promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.
	Organização de tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.	
	Promoção de um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.	
	Atenção aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.	

Fonte: elaboração do autor (2018).

Em relação às práticas dos professores, salienta-se como princípio central o planejamento no qual se destacam a definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e com planejamento das atividades de ensino a partir deles, a proposição de objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para

alunos com variadas habilidades e características e a organização de planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem. Dessa forma, o planejamento e o aprendizado da organização de diferentes formas e com diferentes estratégias de ensino se apresenta como essencial para esses professores, sendo possível favorecer de forma positiva o aprendizado de LPE por alunos surdos. Em relação à dimensão do engajamento do professor, o Quadro 13 apresenta a síntese do que se observou.

Quadro 13 - Princípios da ação docentes relacionados com a dimensão do engajamento do professor e com as categorias identificadas nas narrativas

Relações que professores estabelecem entre língua(gem) e o ensino de LPE para surdos	**Das formas como o professor se relaciona com o ensino da LPE para alunos surdos**	**LPE como oportunidade de letramento**
	Identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	Identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.
Manutenção da atualização quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.	Compartilhamento com seus pares e a equipe gestora de responsabilidades comuns da escola.	
Atuação de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	Informação e reflexão sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.	
	Relacionamento de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.	

Fonte: elaboração do autor (2018).

O engajamento dos professores atuantes no ensino de LPE para alunos surdos na Baixada Fluminense centra-se na busca de desenvolvimento profissional de forma específica para esse ensino. A partir das narrativas observou-se recorrência nesses professores da indicação da necessidade de cursos e formações voltadas para a organização pedagógica / didática do ensino de LPE para alunos surdos. A legislação já indica a necessidade de formação com essa finalidade, no entanto os professores relatam a escassez de espaços formativos os quais favoreçam a melhoria na sua prática pedagógica para favorecer o ensino-aprendizagem de LPE por alunos surdos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi apresentado neste estudo possibilita a compreensão de alguns aspectos relacionados com o ensino de LPE para alunos surdos.

A abordagem de ensino de LPE para alunos surdos, apresentada como eixo teórico do estudo, permitiu compreender existirem diferenças nas formas de abordar o ensino de LPE para alunos surdos e que os referenciais os quais podem integrar os princípios que direcionam a ação docente de professores que atuam com esse ensino. No entanto, observou-se que essas abordagens de ensino de língua não materna não estão presentes, ou se estão aparecem singelamente, na forma como os professores organizam suas práticas de ensino. O que se observa é a grande influência na forma de se relacionar com o ensino de LPE para surdos e com os próprios alunos surdos por parte de concepções equivocadas, crenças e expectativas voltadas para o baixo desempenho escolar desses sujeitos.

A respeito dos desafios para formação e atuação docente com o ensino de LPE para alunos surdos, é questão principal o contato com a temática da inclusão durante a formação inicial e a partir de uma abordagem do respeito às diferenças a busca de alternativas para efetivação do processo de ensino aprendizagem. Esse contato pode contribuir para a diminuição dos desafios e a reflexão para organização do ensino a partir de conceitos que consideram as pessoas a partir das suas possibilidades e não das dificuldades ou impedimentos. Embora isso seja indicado, observou-se entre os professores uma escassez de contato com essas temáticas, o que se reflete em crenças e preconcepções a respeito do aluno surdo marcarem sobremaneira a forma como esses professores pensam e organizam experiências para aprendizagem de LPE. Ainda há de se destacar que as questões dos conteúdos as quais são tratadas na formação não incluem o ensino de LPE como uma língua não materna e muitas vezes não abordam questões dos conteúdos da língua portuguesa. Isso parece comprometer o domínio tido pelos professores a respeito dos conteúdos da LPE e, consequentemente, também afeta a forma como atuam frente à necessidade de ensinar LPE para alunos surdos.

A presença das discussões, no contexto escolar e de formação de professores, a respeito dos letramentos traz atenção para como essa temática é compreendida. Conhecer os conceitos e as formas de abordar essa questão auxiliou a identificar, nas narrativas dos professores que atuam com ensino de LPE para alunos surdos, como

esses abordam a questão. Há a presença nos discursos de profissionais os quais atuam com alunos surdos de apropriação da abordagem dos multiletramentos para pensar as experiências de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Ao tentar compreender os conceitos os quais integram a abordagem dos letramentos múltiplos, pode-se observar que essa “apropriação” pela área da educação de surdos parece ser aligeirada e com inconsistências teóricas. Pode-se observar isso pela ausência nas narrativas dos professores participantes da pesquisa de formas como a abordagem dos multiletramentos poderia estar presente em suas práticas pedagógicas. Ressalta-se que a questão mais basilar dos letramentos também não é apontada com uma apropriação que vá de acordo com os pressupostos teóricos apresentados nesse estudo.

Dessa forma, a realização desse estudo possibilitou uma reflexão sobre as questões envolvidas no ensino de LPE para alunos surdos. Esses apontamentos indicam que os professores os quais atuam como esse ensino se constituem como tal a partir das suas experiências, crenças e expectativas e que a formação inicial, aparentemente, não supre as necessidades de fundamentação teórica para atuação nesse ensino. Pode-se entender então o que motiva esses professores pela busca de formação continuada para atuar com ensino de LPE para alunos surdos, que foi o levou professores atuantes nesse ensino no contexto da Baixada Fluminense a participarem desse estudo e contribuírem para as reflexões acerca dos desafios postos para atuação com ensino de LPE para alunos surdos nas séries iniciais.

Os aspectos observados aqui a partir das narrativas dos professores e do referencial teórico levantado durante o estudo levam à reflexão sobre o ensino de LPE para alunos surdos e os desafios apresentados aos professores que atuam com esse ensino, a partir das questões da formação e atuação. Uma reflexão diz respeito à questão da formação inicial de professores, pois a ausência das discussões a respeito da presença e do ensino dos diferentes – entenda-se entre esses as pessoas com deficiência ou os surdos – parece influenciar a atuação docente de forma desfavorável. Há uma legislação que aponta a necessidade dessa discussão fazer parte da formação dos professores. No entanto, diante do observado não parece ser elemento constituinte da formação inicial desses professores. Ainda nessa questão, o Art. 13 do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) já indica a obrigatoriedade de se incluir na formação dos professores conteúdos voltados para o ensino de LPE para surdos, algo não é incluído nos currículos de formação de professores para séries iniciais.

Esses professores atuam na fase de alfabetização desses alunos e o domínio dos conteúdos foi apresentado nas narrativas como princípio norteador da sua prática pedagógica. Sem a formação necessária, o ensino exitoso da LPE para alunos surdos não se concretiza.

No tocante à formação continuada, esta também se apresenta como escassa quando se pensa na oferta de reflexões voltadas para essa temática específica. Em virtude da escassez de momentos na formação inicial e deixando para a formação continuada o papel de tratar dessas temáticas, impossibilita-se o aprofundamento das questões práticas voltadas para o ensino de LPE para surdos.

Arrisca-se aqui inferir que uma possiblidade desse silenciamento é nossa sociedade ainda conceber o surdo como sujeito limitado e não “educável”, refletindo na ideia de não haver necessidade de (re)pensar os processos de ensino aprendizagem desses sujeitos uma vez que ele não aprende ou não tem necessidade de aprender.

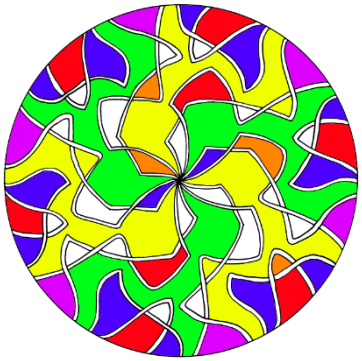
Outra reflexão a respeito da formação inicial e continuada, parece também fazer parte do cotidiano dos professores participantes desse estudo, haja vista a exaltação, presente nas narrativas desses professores, da necessidade de utilizar formas mais efetivas de planejamento e organização do ensino de LPE para alunos surdos.

O desenvolvimento das habilidades e competências para planejar ações de ensino e de aprendizagem exequíveis e cumpridoras de seus objetivos é um dos pré-requisitos essenciais para a efetivação desse processo. Sem esses elementos o professor fica impossibilitado de estabelecer um posicionamento propositivo enquanto agente promotor da aprendizagem para os alunos, sejam eles surdos ou não.

Dessa forma, questiona-se qual seria o espaço legítimo de reflexões acerca das questões do ensino de LPE para alunos surdos. De um lado os professores das séries iniciais, em sua grande maioria, são licenciados em Pedagogia, e por essa razão não são da área da linguagem; de outro, a área da linguagem forma professores de línguas para atuação a partir das séries finais do ensino fundamental e é nela que grande parte da reflexão a respeito do ensino de línguas está concentrada. Neste cenário, o ensino de LPE para alunos surdos nas séries iniciais tende a ser silenciado e as discussões não circulam de forma colaborativa entre a área da linguagem e a área da educação.

Uma das possibilidades indicadas aqui para fomentar as discussões a respeito da organização do ensino de LPE para alunos surdos das séries iniciais é o cumprimento da determinação legislativa presente no Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005), em seu Art. 13, da inclusão de conteúdos voltados para o ensino de LPE para alunos surdos na formação de professores para atuação nas sérias iniciais. As reflexões incentivadas durantes a formação desses professores a esse respeito podem ter efeito positivo na forma de organização o ensino de LPE para alunos surdos. Essa pode ser uma temática a ser abordada em estudos futuros os quais tratem desse contexto.

Assim, compreender as questões de professores frente ao desafio posto pelo ensino de LPE para alunos surdos leva a essas reflexões e ainda outros questionamentos. Dentre esses, um que surge como crucial diz respeito a se já existem dispositivos legais e políticas que incluem as discussões sobre o ensino de LPE para alunos surdos e ainda assim a formação de professores, inicial e continuada, se furta a oferecer subsídios teóricos os quais auxiliem o professor na sua atuação como promover a redução desses desafios para os professores apresentarem mais "sucesso" no desenvolvimento de experiências de aprendizagem para alunos surdos? Seriam materiais didáticos específicos para auxiliar esse ensino? Seria a determinação de conteúdos mínimos para a formação de professores? Seria a proposição de mais formações continuadas para tratar da temática? Não se propõem esses questionamentos a fim de apontar culpados ou exclusivamente indicar problemas, mas como perguntas motivadoras e impulsionadoras de outras pesquisas as quais podem tratar do ensino de LPE para alunos surdos.



REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

ARTROLLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum*: a visão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual de São Paulo, Marilia, 1999.

BARBEIRO, L.F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALHO, J.A.B. et al (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Universidade do Minho: Braga, 2005, pp: 27-48.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.

BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BATISTA, M. G. D. de A. e M. *Descrição de singularidades na escrita de surdos*. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BENTES, J. A. de O. *Forma do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais*. Tese de Doutorado em Educação Especial. São Paulo, UFSCAR, 2010.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *Revista virtual de letras*, v. 5, nº 01, Jan/Jul, 2013.

BOLACIO FILHO, E. S. *Humor contrastivo - Brasil e Alemanha : análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural*. Tese de Doutorado em Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2012.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. "*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)".* In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Constituição (1988).* Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10 jul. 2017

_____. *Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. P*arâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta*l. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 10/09/2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* Brasília: Secretaria de Educação Fundamental 1997

BANDEIRA, G.M. Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F*. Dicionário Crítico de Sociologia.* São Paulo: Ática, 1993.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BROTO, I. J. de O.. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan./mar. 2013. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12051/8878>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CABELLO, J. *Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas*. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CANCLINI, N. G. *A. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

CARVALHO, J. A. B. Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C.; PIMENTA, J. (Orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios.* Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Braga: Universidade do Minho, 2005, pp:71-81.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.* Harvard Educational Review; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, M. L. G. *Bases teóricas para o ensino da escrita. Linguagem em (Dis)curso,* Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

COX, M. I. P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 135-148, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22591.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000

CHEVALLARD, Y. *La transposicion didactica*. Buenos Aires: Aique, 1998.

CLASEN, J. H. L.; DAMILELLI, A. S. *Estudantes surdos: e agora professor?* Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, p. 391-400. 2012.

COELHO, H.S.H. *"É possível aprender inglês em escolas públicas?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.* Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

DORZIAT, A. *Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores*. Educar, Curitiba, n. 23, p. 87-104, 2004.

_____. *Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos.* São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar, 1999.

_____. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.* Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

_____. *Educação de Surdos*. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. de O (orgs). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. S*ão Carlos: Edufscar, 2016. p. 169-241.

FREITAS, M. M. *Reflexões Sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos.* Curitiba: Appris, 2014

GARCEZ, L. H. do C. 2001. *Técnica de redação-, o gue é preciso saber para bem escrever.* São Paulo, Martins Fontes, 2001

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. v. 1, n. 1, p.90-102, maio /2009.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Abr. 2008 .

GOOD, T. L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of research. *Educational Leadership.* Washington, v. *38, n.* 5, p. 415-22, 1981

GEE, J.. What is Literacy? In Rewriting Literacy: *Culture and the Discourse of the Othe*r. In: MITCHELL, C.; WEILER, K. (Eds.). New York: Bergin and Garvey, 1991, pp. 3-11.

GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & ensino*, V. 2, N. 2, p. 129-143, 1999.

_____; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century (new edition with a new introduction).* New Brunswick: NJ: Transaction, 1991.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. REEVE, F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (orgs). *Supporting Lifelong Learning*, Volume 1: Perspectives on Learning. Routledge: Open University Press, 2002, pp. 176-187.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.
STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Ways with words. Language, life and work in the community and classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IBCT. Biblioteca digital de teses e dissertações. Disponível em < http://bdtd.ibict.br>. Acesso em 20 mar. 2018.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 23 ago. 2015.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística* Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do sab*er. Campinas, Mercado das Letras, 2005, p. 203-228.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo,* V. 32, N. 53, Santa Cruz do Sul, dez. 2007, p. 1-25.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: *Perspectiva.* V. 28, N. 2, Florianópolis, jan./dez. 2010, p. 375-400.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento.* Campinas: Mercado das Letras. 2006.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos.* 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care.* 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LANKSHEAR, C. Literacies Studies in Education. In: PETERS, M. (Org.). *After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1999, p. 199-227.

_____; KNOBEL, M. *New literacies.* 3. Ed. Nova York: Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

LEÃO, A. M. de C.; COSTA, M. da P. R. da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. *R. bras. Est. pedag*., Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005.

LODI, A. C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B, F. de; SANTOS, L.F. dos (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos.* São Carlos: EDUFSCar, 2013. p.165-183.

_____. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: Referências em saúde e educação*. 1ªed.São Paulo: Plexus, 2006, p. 244-273.

_____; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e Surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e Minorias*. 1ªed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 35-46.

_____; LACERDA, C. B. F. de. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1a.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. (Org). *Repensando a didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINEZ, P. Didática de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, L. M. B. *A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos.* 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MENEZES, D. C. *Letramento em comunidade de surdos*. 2007. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MESQUITA, E. M. de C. O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos? In: *Anais do SILEL*. V. 3, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. In: *Delta,* São Paulo, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MEYER, R. M. de B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, R. M. de B.; ALBUQUERQUE, A. (orgs.). *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

MARTINS, L. A. R. *et al. Inclusão. Compartilhando saberes.* Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender,* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 1999.

MOURA, D. B. *Libras e português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue.* 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOURA, D. R. *O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue.* 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdo*s. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 13-26.

NOGUEIRA, A. S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NONATO, J. L. *Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização*. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S. F. de*. Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios.* 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OSÓRIO, P. Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas – revista de estudos linguísticos*. V. 10, N. 1 e 2, 2006. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PAJARES, M. F. (1992). *Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, v. 62, pp. 307-332.

PARIZZI, R. A. *A pratica pedagógica do professor de educação especial*: aprendendo a ensinar com a diversidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods.* 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEREIRA, M. M. G. D. P. N*. Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue.* 2011. 134f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUADROS, R. M.. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artemed, 1997

_____; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

RAJAGOPALAN, K. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). *Formação para o letramento: contexto, práticas e atores.* Rio de Janeiro: WAK, 2014.

RIBEIRO, A. do A. A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural. In: MEYER, R. M. de B.; ALBUQUERQUE, A.; *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro PUC-Rio, 2013.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *In: Revista Brasileira de Educação Especial***.** Marília, v.14, n.2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

ROCHA, S. Histórico do INES. *Espaço - Informativo Técnico-Científico INES*. Edição comemorativa, 140 anos. Belo Horizonte: Líttera, 1997.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes lunguísticos e formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 157-180.

RAHME, M.; MRECH, L. M. Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia (Belo Horizonte*). A. 5, n. 5, p. 23-45 jun./dez. 2008.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. *Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor.* Cad. Pesq., São Paulo, v. 57, p. 61-70, maio 1986

RAYMOND, A.M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, v.46, n.1, jan/fev1995.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom.* New York: Rinehart and Winston, 1968.

ROUSSEAU, J. J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da Unicamp, 2008 [1781].

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso a escola. In: *Linguagem em (Dis)curso.* V. 8, N. 3, Tubarão, set./dez. 2008, p. 581-612.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultual e de linguagens na escola. In: _____; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SACKS, O. *Enxaqueca*. São Paulo: Companhia de bolso, 2009.

SALLES, H. M. M. L. et al*. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.* Volume 1. Brasília: MEC; SEESP, 2004a.

_____. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. V*olume 2. Brasília: MEC; SEESP, 2004b.

SANTOS, A. A escrita no ensino secundário. In: *Pedagogia da escrita. Perspectivas,* Porto, Porto Editora, 1994, pp. 21-24.

SILVA, G. M. da. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, K.A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras* (Inglês). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. de; GATTI, B. A. REFERENTES E CRITÉRIOS PARA A AÇÃO DOCENTE. *Cadernos de Pesquisa*. V. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SIM-SIM, I. *A Língua Materna na Educação Básica.* Lisboa: Ministério da Educação, 1989.

SKLIAR, C. *Os* estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferença*s. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los ninos sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje,* v. 2, n. 69, p. 85-100. 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In*: Educ. Soc., Campinas*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos,* N. 16, jul. 2003, p. 9-17.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação,* N. 25, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 5-17.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

STOKOE, W. *Sign and Culture: a reader for students of American Sign Language. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.*

STREET, B.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. What's new in New Literacies Studies? Critical approaches to literacies in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. V. 5, N. 2, p. 77-91, 2003.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TAVEIRA, C. C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, C. P. The expectations of Pygmalion's creators. *Educational Leadership.* Washington, *28* (2): 161-4, 1970.

TENOR, A. C. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TERZI, S.B. *A construção da leitura*. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 27-59.

WASTIAU-SCHLÜTER, P. *Aprender as línguas estrangeiras: uma prioridade europeia*. Bruxelas: Eurydice, 2005.