

# Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense

Hector Renan da Silveira Calixto<sup>I, II</sup>  
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro<sup>III, IV</sup>  
Alexandre do Amaral Ribeiro<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>

## Resumo

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinam o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, o que é corroborado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essas determinações impactam a formação docente e o fazer pedagógico nos anos iniciais, especialmente em contextos bilíngues e em espaços geograficamente identificados como periferias urbanas. Este artigo, de caráter original, discute como professores que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues percebem os desafios decorrentes do ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Com base em princípios da pesquisa-ação, analisaram-se narrativas de professores dos anos iniciais da educação bilíngue de surdos da Baixada Fluminense. Buscou-se, nessas narrativas coletadas em um curso de extensão sobre

<sup>I</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém, Pará, Brasil. *E-mail*: <hectorscalixto@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4227-6625>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <febf.gelcs@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6218-4173>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação Pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <alexandreriibeiro@nipples.pro.br> <http://orcid.org/0000-0003-3714-1176>

<sup>VI</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

ensino de português escrito como segunda língua, mapear concepções e expectativas dos professores em relação à aprendizagem de português escrito por surdos. Os resultados permitem, na concepção dos professores, apontar questões como: a essencialidade do entendimento da aprendizagem do português escrito por alunos surdos, na perspectiva da interculturalidade, como forma de ampliar horizontes culturais e de relacionamento com os outros; a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e fazeres docentes; o resgate de conhecimentos que permitam pensar pedagogicamente sobre saberes e fazeres; e o destaque do planejamento e de proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PL2S).

Palavras-chave: ensino da língua portuguesa; ensino de segunda língua; surdez.

---

### **Abstract**

***The teaching of written Portuguese in deaf bilingual education: issues based on the narratives of teachers from Baixada Fluminense***

*Both the Law 10.436/2002 and the Decree 5.626/2005 enforce the teaching of written Portuguese for deaf people, which is reinforced by the National Plan for Education (or Plano Nacional da Educação, in Portuguese) for 2014 – 2024. These legal ordinances affect teacher education and their pedagogical practices within primary school, especially in bilingual contexts and in the geographical areas called urban peripheries. This original article discusses how teachers who work in inclusive and bilingual classrooms perceive the challenges rose by the teaching of written Portuguese for deaf. The narratives of primary teachers of deaf bilingual education at Baixada Fluminense are analyzed with basis on the action-research principles. Within these narratives gathered at an extension course on the teaching of written Portuguese for the deaf, the aim was to identify teachers' conceptions and expectations in relation to deaf students' learning of written Portuguese. According to the teachers' conceptions, the results point towards issues such as: the essentiality in understanding the learning of written Portuguese by the deaf, in an intercultural perspective, as a way of broadening cultural and interpersonal relationship horizon; the need for spaces to share theoretical and practical knowledge; the recovery of knowledge that lead to a pedagogical thinking; and the highlight to the planning and proposition of activities that satisfy the specificities of the teaching of written Portuguese as a second language (PL2S) for the deaf.*

*Keywords: deafness; Portuguese language instruction; second language instruction.*

---

## **Resumen**

### ***Enseñanza del portugués escrito en la educación bilingüe de sordos: cuestiones a partir de las narrativas de profesores de la Baixada Fluminense***

*Tanto la Ley 10.436/2002 como el Decreto 5.626/2005 determinan la enseñanza del portugués escrito para personas sordas, lo que se ve reforzado por el Plan Nacional de Educación 2014-2024 (Plano Nacional de Educação – PNE). Estas ordenanzas afectan la formación de los profesores y sus prácticas pedagógicas durante los años iniciales, especialmente en contextos bilingües y en espacios geográficamente identificados como periferias urbanas. Este artículo, de carácter original, discute cómo los profesores que trabajan en aulas inclusivas y bilingües perciben los desafíos planteados por la enseñanza del portugués escrito para sordos. Basado en los principios de la investigación – acción, se analizaron las narrativas de los profesores de los años iniciales de la educación bilingüe de sordos de la Baixada Fluminense. El objetivo del análisis de estas narrativas, obtenidas de un curso de extensión sobre enseñanza del portugués escrito para sordos, fue identificar las concepciones y expectativas de los profesores en relación con el aprendizaje de portugués escrito por estudiantes sordos. Los resultados permiten señalar temas como la esencialidad del aprendizaje del portugués escrito por alumnos sordos, en una perspectiva intercultural, como forma de ampliar el horizonte de las relaciones culturales e interpersonales, la necesidad de espacios de intercambio de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza, la recuperación del conocimiento que conduce a un pensamiento pedagógico y, como punto culminante, la planificación y propuesta de actividades que satisfacen las especificidades de la enseñanza del portugués escrito como segunda lengua para sordos (PL2S).*

*Palabras clave: enseñanza de la lengua portuguesa; enseñanza de segunda lengua; sordera.*

---

## **Palavras iniciais**

O ensino de português como segunda língua (PL2) se apresenta como um desafio para a educação de surdos no Brasil. Em uma perspectiva inclusiva da sociedade, várias ações, tanto da sociedade civil quanto das políticas públicas educacionais, têm sido estabelecidas com o objetivo de promover formas mais amplas de inserção do sujeito surdo na sociedade. Dentre essas ações, destacam-se, neste texto, aquelas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002). O ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PL2S) é regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que recomenda que este seja pautado “[...] em uma perspectiva dialógica, funcional e

instrumental [...]” (Brasil, 2005). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 também pretende garantir aos alunos surdos o acesso à educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2014).

Visto que a ideia de inclusão e a necessidade de cumprimento de legislação específica sobre essa matéria são demandas recentes, as ações que delas decorrem desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas nas diferentes instituições da sociedade. Talvez a escola seja a instituição que sofre maior impacto dessas recentes demandas sociais, pois tanto o professor e sua prática quanto os demais atores da escola precisam se adequar ao contexto inclusivo.

No que se refere à inclusão de surdos no contexto escolar, dada a dimensão bilíngue, a equação entre a Libras e o PL2S se constitui um desafio impactante. Diante desse cenário, visando a futuras proposições de estratégias pedagógicas, considera-se relevante investigar as concepções de professores a respeito do ensino de PL2S nos anos iniciais da escolarização. Os resultados parciais, apresentados neste texto, decorrem da análise de narrativas de professores participantes de um curso de extensão cujo foco era discutir e construir instrumentos para a prática docente, voltada para o ensino de português para surdos.

### **O ensino de língua portuguesa escrita para surdos**

Para tratar do ensino de PL2S, apontam-se aqui alguns pressupostos necessários para compreensão do assunto. Primeiramente, é preciso reconhecer que nem todos os brasileiros têm o português como língua materna. Tanto indígenas como brasileiros surdos, a depender da maneira como experimentaram o processo de aquisição da linguagem, podem ter o português como segunda língua. Além deles, os estrangeiros, em diferentes situações sociolinguísticas, podem aprender ou adquirir o português como língua estrangeira ou segunda língua. As fronteiras entre essas concepções são pouco delimitadas e as propostas metodológicas para o trabalho com cada uma dessas perspectivas podem se aproximar ou se distanciar significativamente (Osório, 2006).

No caso dos sujeitos surdos, considerando os princípios inclusivos, a modalidade do português como segunda língua a ser ensinada nas escolas é a escrita. Ainda que o aprendizado de uma língua passe pelo desenvolvimento de, pelo menos, quatro habilidades linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever), na educação de surdos, são priorizadas as relativas a ler e a escrever. Neste trabalho, a despeito da complementaridade entre a leitura e a escrita, será dada ênfase às questões da habilidade de escrever, identificáveis nas narrativas docentes.

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 “natural” ou espontaneamente, é necessário aprendê-la. Para a atividade de escrita é preciso levar em consideração “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).

Cabe assinalar que qualquer usuário competente de uma língua leva em consideração, em sua produção discursiva, aspectos contextuais. Não basta conhecer a gramática de uma língua, é preciso dominar o seu funcionamento e usos, estando sempre atento a padrões discursivo-interacionais. Essas demandas não são diferentes para os surdos que, além de conhecimento lexical e gramatical do português escrito, precisam entender seus usos e nuances culturais.

É acertado, no contexto da educação bilíngue, ratificar não somente o perfil bilíngue do aprendiz surdo, que comumente tem a Libras como sua primeira língua e o português escrito como a segunda língua, mas entender também que tal traço não pode ser dissociado de seu aspecto cultural. Dessa forma, admite-se o surdo como bilíngue e bicultural.

Quadros (1997) salienta que é garantido às crianças surdas a condição bilíngue por terem acesso à Libras e à língua oficial do país, uma perspectiva que está em consonância com outros estudos (Quadros; Cruz, 2011; Fernandes, 2011; Góes, 2012; Skliar, 1999; Skliar; Massone; Veinberg, 1995) que afirmam 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; Massone; Veinberg, 1995, p. 16).

Não obstante, não se deve simplificar tal visão, esquecendo-se de que surdos são sujeitos plenos e múltiplos em suas manifestações identitárias e culturais. Não há um tipo único de surdo e, portanto, diferentes situações linguísticas estão implicadas nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Surdos oralizados, por exemplo, nem sempre dominam a língua de sinais, podendo haver aqueles que até mesmo a rejeitam, o que se constitui em um direito que lhes cabe. Nem sempre, portanto, é tão óbvio dizer que a Libras é a primeira língua dos surdos. Crenças e atitudes relativas a políticas afirmativas também podem fazer com que surdos, apesar de reconhecidos como bilíngues, tenham resistência a aprender português em quaisquer modalidades.

Dessa forma, não é difícil reconhecer a multiplicidade linguística e identitária da comunidade de surdos e da comunidade de ouvintes. Essa diversidade linguística e identitária influencia necessariamente as formas de relacionamento interpessoal, de entendimento sobre o mundo e sobre as culturas que cercam o próprio aprendiz surdo e exigem dele o desenvolvimento de uma competência intercultural, sem a qual torna-se mais difícil o domínio de uma segunda língua. Assim, em contexto de aprendizagem, é possível falar sobre interculturalidade na área da surdez (Behares, 1993; Bueno, 1998; Machado, 2009; Ribeiro, 2013).

No que concerne ao ensino da escrita, Mesquita (2013) aponta para dois elementos importantes: a necessidade de mobilizar conhecimentos e habilidades em relação à escrita e à leitura; e as dificuldades provocadas por um contexto artificial de aprendizagem da escrita. A aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento não apenas da habilidade de reconhecer e utilizar o código, mas também da resolução de problemas linguísticos e culturais. Afinal, é preciso decidir sobre o que se pretende dizer, para quem se pretende dizer, a forma como se deve dizer e qual a finalidade de dizer. Não é um processo simples, muito menos reduzido a uma única forma. É essencial entender que a produção escrita é uma atividade processual.

Reconhecendo-se a complexidade do processo de produção de textos, destacam-se as contribuições de Osório (2006), que identifica três principais fases para a produção de textos: planejamento, que antecede a produção e é quando o aprendiz formula seus esquemas, escritos ou não; redação, que precisa obedecer às exigências de coerência, coesão e ao contexto a que se destina; e revisão, em que é exigida a consciência metalinguística do aluno e realizada a avaliação e a reformulação do texto. Entender a dinâmica desse processo contribui para a proposição de sequências didáticas significativas para o ensino de PL2S.

A revisão pode ser o processo que mais favorece o aprendiz de segunda língua, uma vez que é por meio dela que se pode rever e analisar mais criticamente os elementos que constituem o texto e os seus usos. Santos (1994) argumenta que, na revisão, são requeridas do aluno estratégias diferentes para a produção do conhecimento da língua, assim como para a transformação desse mesmo conhecimento (Osório, 2006). Isso pode ser relevante aos aprendizes de língua portuguesa como segunda língua, pois facilita ao aluno refletir sobre o texto e ter controle sobre o que está produzindo.

A propósito das estratégias que podem facilitar a aprendizagem de PL2S, a área ainda carece de estudos mais aprofundados e práticos a respeito. Dentre os que se pretendem a tal empreitada, 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” (Salles *et al.*, 2004a, p. 10) 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).

É relevante considerar que para o ensino de PL2S, 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 os aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais do português. Esses textos precisam ser autênticos, conter temas relacionados à experiência dos aprendizes e estar associados a imagens (Salles *et al.*, 2004a).

É importante que a atividade para aprendizagem da escrita tenha como objetivo um leitor/escritor verdadeiro e que proporcione contato com contextos reais, de acordo com os aspectos socioculturais dos alunos. Não é mais possível considerar a língua como uma entidade estática, é necessário apresentá-la inserida em diversas situações comunicacionais, permitindo ao aluno usar o que ele aprende em diferentes situações fora da sala de aula (Salles *et al.*, 2004a).

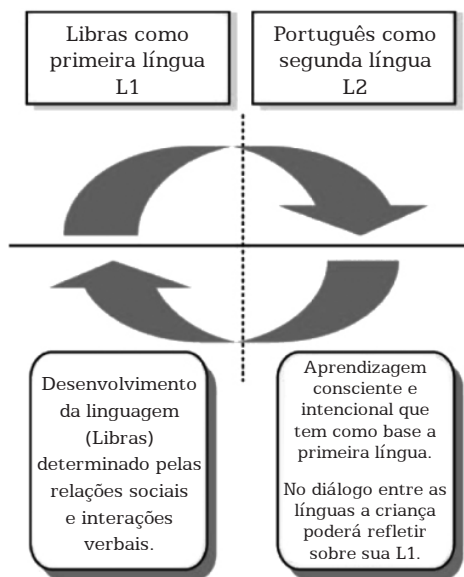
A esse respeito há de se revisitar, brevemente, o conceito de leitura. A concepção de que é apenas a decodificação de signos ou a compreensão de textos impressos não comporta mais o que a sociedade contemporânea oferece como “texto”. Extrapola-se, então, essa perspectiva e compreende-se que a leitura 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).

O ensino da escrita e da leitura se apresenta como uma atividade que envolve não somente a produção de enunciados, mas também a experiência de vida dos sujeitos (Garcez, 2001). Trata-se de elemento necessário para que a leitura cumpra as suas funções, sejam elas de entretenimento, informação, instrução, comunicação etc. Para uma leitura eficaz, é preciso, entre outras coisas: seleção e hierarquização de ideias; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; focalização da atenção; avaliação do processo; e reorientação dos próprios procedimentos mentais (Garcez, 2001).

Desenvolver a habilidade de leitura é fator relevante para o aprendizado da escrita, uma atividade está inter-relacionada a outra e podem ser desenvolvidas a partir de trabalho com o texto. Considera-se aqui texto não apenas como uma composição linguística maior do que a frase, ou combinação de frases, mas sim com base na perspectiva de Koch (2000, p. 25) de que o texto se constitui no momento em que “parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, [...] são capazes de construir, para ela, determinado sentido”.

Assim, o uso do texto no ensino de PL2S pode ser eficiente, pois proporciona: aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento do raciocínio; desenvolvimento da argumentação; experiência lúdica; promoção de prazer estético; e aquisição e consolidação da escrita. O texto também é fundamental nas e para as práticas sociais (Salles *et al.*, 2004b).

É preciso considerar a relação entre a Libras, provável primeira língua do aluno surdo, e a língua portuguesa, conforme apresentado na Figura 1.



**Figura 1 – Relação entre a Libras e a língua portuguesa da educação de surdos**

Fonte: Lodi (2013, p. 174).

Lodi (2013) organiza o esquema acima a partir do que considera como uma situação “ideal”, em que o sujeito surdo está constituído de linguagem por meio da Libras como primeira língua e já estabelece uma relação de segunda língua 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 dele (Koch, 2000), faz pensar que o processo de aprendizagem da escrita precisa priorizar elementos que fazem sentido para os alunos surdos. Com isso, é possível levar os alunos a terem motivação para estabelecer uma relação da leitura e da 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). Para que a aprendizagem nessa perspectiva tenha sucesso, é necessário mudar a visão das práticas de ensino de língua como código para práticas de ensino de língua como atividade discursiva.

O ensino de PL2S, em contexto intercultural, pode ser observado como uma efetivação da possibilidade de construção de uma educação bilíngue e de um sujeito efetivamente bilíngue, usuário de Libras e PL2. Lodi (2004) chama atenção para esse fato, quando aponta que é possibilitado ao aluno uma tomada de consciência sobre novas perspectivas sociais, ampliando as formas de ver o mundo e de ter experiências culturais.

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, uma apropriação de outras formas de se relacionar com o mundo e com os sujeitos. O ensino de PL2S, nesse



sentido, pode ser compreendido como um veículo de letramento dos sujeitos surdos que necessitam entender distintas demandas sociais (Fernandes, 2007).

Sobre a produção de textos de alunos surdos, tendo em vista a condição de segunda língua, é comum encontrar marcas de sua primeira língua (Libras) no texto produzido em português. Essa característica ocorre em função de que as diferentes línguas (Libras e língua portuguesa) apresentam soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer e pelo distanciamento entre as modalidades oral e visuoespacial das línguas em questão. Por isso, Formagio e Lacerda (2016) apontam para a importância do trabalho com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma contextualizada e contínua, pois os textos produzidos pelos alunos tendem a se modificar, aproximando-se cada vez mais em forma, conteúdo e função da segunda língua.

Por esse motivo, o professor precisa compreender que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da primeira língua (Libras) para a segunda língua (língua portuguesa), é seu papel favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, considerando critérios adequados à análise de produção escrita em segunda língua. Para que essa reflexão seja possível, é necessário que o docente tenha, durante seu processo de formação inicial e continuada, possibilidades de contato com essa temática, o que pode acontecer por meio do oferecimento de cursos de formação continuada.

No Brasil, professores que atuam no ensino de PL2S, no contexto da educação básica e das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em sua grande maioria, não possuem formação específica. Essa formação “ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino com segunda língua” (Gimenez; Furtoso, 2002, p. 42).

No que se refere à formação, os profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são, em sua maioria, formados em cursos de Pedagogia. Os cursos de Letras, de modo geral, não abordam essa questão (Gimenez, 1999). Logo, esses profissionais não têm formação específica na área da linguagem. A esses professores, é provável que não tenha sido oportunizada a reflexão sobre o ensino de PL2S.

Ainda a esse respeito, tais docentes não encontram livros didáticos que contemplem metodologias de ensino da língua portuguesa como língua não materna. A maioria dos livros didáticos ainda é pensada para o ensino do português como língua materna. Dessa forma, são escassos os materiais e recursos de apoio, sobretudo em forma de material didático para a atuação do professor no ensino de PL2S, no contexto da educação de surdos.

Algumas tentativas de auxiliar na superação desses desafios são realizadas. Entre elas estão três publicações do Ministério da Educação: *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* – volumes 1 e 2 (Salles *et al.*, 2004a, 2004b); e *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (Quadros; Schmiedt, 2006). Essas publicações apresentam orientações não muito detalhadas e com foco maior no aspecto

teórico. Não há indicações de estratégias didáticas e orientações que possam nortear o trabalho didático pedagógico do professor.

Dentre os estudos que tratam da formação e da atuação do docente para o ensino de português escrito como segunda língua, identifica-se o do desenvolvimento de um processo de (auto)formação, assumindo a prática cotidiana como espaço e objeto de pesquisa (Gimenez, 1999). A (auto) formação representa:

[...] um processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional. (Teixeira; Silva; Lima, 2010, p. 6).

É baseado nessa perspectiva que os docentes que atuam com ensino de PL2S têm possibilidades de refletir sobre a sua prática e, a partir dessa reflexão, transformá-la.

Ratifica-se que o ensino de PL2S se apresenta para os professores como um desafio, pessoal e profissional, que suscita uma série de questões. Apresentar algumas dessas questões constitui-se o objetivo principal a partir do qual este texto se organiza.

### **Questões que envolvem o ensino de português escrito para surdos na perspectiva de professores**

Apresentam-se neste item resultados parciais de uma pesquisa-ação (Barbier, 2002) realizada com docentes que atuam com o ensino de PL2S no contexto da Baixada Fluminense. O universo se constitui por um conjunto de 16 professoras participantes do curso de extensão "Português escrito, letramento e surdez", promovido em 2017.

Ao longo do curso, com encontros quinzenais de março a outubro de 2017, as narrativas das docentes foram registradas. A análise e a sistematização dessas narrativas, especialmente as relacionadas ao ensino de PL2S, permitiu identificar algumas questões relevantes. Essas questões se organizam em torno dos seguintes eixos: a essencialidade de um entendimento do PL2S a partir de uma perspectiva intercultural; a necessidade de espaços para discussão e compartilhamento de saberes e fazeres docentes; a retomada de conhecimentos que possibilitem o (re) pensar pedagógico desses saberes e fazeres; e o destaque à necessidade de organização didática que atenda às especificidades do ensino de PL2S.

Como primeira questão, destaca-se a essencialidade do PL2S ser entendido a partir da perspectiva da interculturalidade. Aponta-se para um trecho de narrativa da Professora 2:

Tem que haver essa interação, tem que haver esse diálogo das culturas que são diferentes [...]. Eu tenho uma concepção de que se não interagir

com o surdo também pela língua portuguesa escrita ele fica alienado, vira um robô [...]. Essa questão do ensino da leitura e da escrita, tem como propósito o ler e o escrever, e eu entendo que esse processo é constante e vivo, e que a interação vai para além do ler e escrever (Professora 2).

O relato da Professora 2 faz perceber a necessidade de um ensino que apresente o PL2S a partir da perspectiva intercultural, em que a interação e o diálogo com as culturas diferentes sejam necessários para que o aluno não fique "alienado". O ensino dessa língua na modalidade escrita proporciona aos alunos surdos o contato constante com a cultura que a permeia. Não constitui apenas uma ferramenta para habilitar simplesmente a leitura e a escrita, mas possibilita uma maior participação social.

Um outro eixo depreendido das narrativas das professoras aponta para a necessidade de espaços, onde seja possível o compartilhamento de saberes e fazeres docentes voltados para o ensino de PL2S. A esse respeito, a Professora 4 e a Professora 8 apontam para essa necessidade, quando relatam:

Sinto muita falta de conteúdo nas formações. Por que sempre que participo de cursos, e as vezes de palestras, que são muitas, não há muito conteúdo e nem lugar pra discussão. Muitos desses cursos e palestras também não têm conteúdo que possamos usar. Eu faço muitos cursos, e meu marido sempre pergunta: por que você faz tanto curso? E eu respondo que fico procurando aquele que vai me acrescentar e me dar condições de melhoria para minha prática em sala de aula (Professora 4).

Eu busco sempre um lugar, curso, palestra, para me ajudar a saber como agir. Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar [...]. A maioria dos cursos que eu vou sempre é a mesma coisa: o surdo é diferente, o surdo precisa de um ensino diferenciado. Mas não tem um conteúdo teórico que me ajude a repensar a minha prática em sala de aula [...]. Eu sei que é importante isso, mas fica sempre na mesmice (Professora 8).

Nota-se na narrativa da Professora 4 e da Professora 8 a necessidade de um espaço para discussão e reflexão a respeito dos saberes para efetivar o ensino de língua portuguesa para surdos e para que a reflexão sobre esses fazeres proporcione uma melhora desse ensino. A busca é constante por esse espaço, sendo relatado ainda pela Professora 4 que são poucos os espaços que apresentam um conteúdo satisfatório para ela. A Professora 8 destaca que nos cursos em que participa as discussões se resumem à especificidade do ensino para sujeitos surdos, mas não há aprofundamento teórico que auxilie o docente a sustentar a sua prática em sala de aula. Esse dado permite perceber que as professoras desejam um maior aprofundamento teórico que respalde a mudança em suas práticas.

É apontado pela Professora 8 a necessidade do contato e da discussão sobre as teorias do ensino de forma mais abrangente e aprofundada. Embora se reconheça a importância das reflexões acerca da educação de surdos,

pautada em estruturas político-ideológicas, as professoras reivindicam, para além dessas discussões, aprofundamento em aspectos voltados para a sistematização de conhecimentos que lhes permitam uma prática mais coerente e significativa.

Outras questões que são destacadas são: a retomada dos conhecimentos que permitem às docentes o pensar pedagógico sobre seus saberes e fazeres; e o destaque dado ao planejamento e à proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de PL2S. A esse respeito, ressalta-se o trecho da narrativa da Professora 5 e da Professora 6:

O curso tem mostrado isso para nós [...] você vai trabalhando, e busca melhorias para a sua prática [...], mas há situações que não se discutem na escola. O professor, por exemplo, não tem um dia oficial para poder estudar, se capacitar, pensar a sua prática [...], e o professor fica em uma busca solitária, mas não tem nada sistematizado para que ele tenha um caminho a seguir [...]. O curso me mostra que para eu traçar os meus objetivos são necessários alguns passos antes, que nem sempre chegam a estar presentes na prática cotidiana. Nós estamos aqui, agora, fazendo o que deveríamos fazer no dia a dia. Mas acho que falta isso, parar um tempo para pensar nas questões, dedicar um tempo maior ao planejamento das atividades (Professora 5).

É importante ter sistematizado o que o aluno precisa aprender, para se ter controle do ensino [...] isso é primordial para o planejamento [...]. Foi apontado aqui no curso isso e eu percebi essa necessidade, de até mesmo o próprio aluno também ter controle do seu aprendizado [...]. Eu tenho dificuldade ainda de pensar uma situação que vai desencadear as atividades, mas eu reflito melhor agora sobre o meu cotidiano em sala de aula, até mesmo nos objetivos que eu quero que os alunos atinjam (Professora 6).

É apresentada na fala da Professora 5 e da Professora 6 a necessidade de resgatar os conhecimentos que norteiam o pensar pedagógico do ensino de PL2S. Observa-se que, como relatado pela Professora 5, algumas vezes o cotidiano do professor parece não permitir a reflexão sobre a sua prática docente, e com isso os saberes adquiridos durante a sua formação são deixados de lado.

Ressalta-se também a necessidade do planejamento criterioso desse ensino. É preciso, para atingir as metas traçadas no ensino do PL2S, considerar os objetivos a serem alcançados e ter atenção cuidadosa aos objetivos e ao desenvolvimento das atividades.

Assim, destaca-se que essas questões apresentadas por professores que atuam com o ensino de PL2S no primeiro seguimento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no contexto da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, podem apontar para a necessidade da (auto)formação, inicial e continuada, desses profissionais.

Em relação ao que os docentes indicam como questões, no estudo sobre organização didática da aprendizagem, é relatado como desafio do cotidiano o planejamento do ensino de PL2S. Esse desafio coloca, para o professor, um duplo conflito: a sua habilidade de organizar experiências de aprendizagem do PL2S e o aluno surdo. Esse desafio pode ser entendido,

no contexto dessas professoras, como principal dificuldade atual para a melhoria desse ensino.

### Considerações finais

Conforme apresentado, a questão da essencialidade do ensino de PL2S ainda parece não resolvida para os docentes que atuam em salas inclusivas, nos anos iniciais da escolarização. Mesmo essa essencialidade sendo reconhecida nos discursos das professoras, as narrativas apresentam imprecisão em termos de como será realizado o ensino da língua portuguesa escrita para surdos se o aluno não tem acesso constante à língua e possui um vocabulário limitado.

Considerando que a maioria dos professores relata que os currículos da formação inicial nem sempre contemplam conhecimentos sobre o campo da surdez e a aprendizagem dos surdos, é preciso buscar nas ações de (auto) formação um equilíbrio entre os discursos políticos e ideológicos presentes nas formações, cursos, palestras e narrativas docentes, e o aprofundamento da sistematização de conhecimentos teóricos mais consistentes para a efetivação de um ensino mais significativo.

Refletir sobre o que revelam as narrativas de professores em termos das questões que os inquietam constitui um (re)começo para repensar os conhecimentos necessários para o ensino de PL2S. Na verdade, dar vez e voz aos docentes permite propor novos formatos e possibilidades para a formação inicial e continuada de professores que pretendem atuar, e os que já atuam, na educação de surdos.

---

### Referências

- BARBEIRO, L. F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALO, J. A. B. et al. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 27-48.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BEHARES, L. E. Novas correntes da educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 4, p. 20-52, 1993.
- BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

CARVALHO, J. A. B. Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão. In: CARVALHO, J. A. B. et al. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 71-81.

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

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org). *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São 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. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 41-56.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

MACHADO, P. C. A perspectiva da educação intercultural para a abordagem bilíngue: a surdez em questão. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 208-218, jan./jun. 2009.

MESQUITA, E. M. C. O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3., 2013, Uberlândia. *Anais do SILEL*. Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_697.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

OSÓRIO, P. Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1/2, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. A. A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural. In: MEYER, R. M. B.; ALBUQUERQUE, A. (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. p. 35-58.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2.

SANTOS, A. A escrita no ensino secundário. In: FONSECA, I. (Org.).  
*Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 21-34.

SILVA, I. R. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos.  
*Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 120-144, jul./dez.  
2014.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre:  
Mediação, 1999.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños  
sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, [S.l.], v.  
2, n. 69, p. 85-100, 1995.

TEIXEIRA, F. S.; SILVA, M. J. A.; LIMA, M. G. *O desenvolvimento  
docente na perspectiva da (auto)formação profissional*. 2010.  
Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/  
VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_09\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2017.

---

Recebido em 4 de julho de 2018.

Aprovado em 26 de julho de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.