

As representações do professor na educação bilíngue para surdos: uma análise discursiva de orientações do manual didático

Representation of teachers in the bilingual education for deaf people: a discursive analysis of a educational manual orientations

Las representaciones del profesor en la educación bilingüe para sordos: un análisis discursivo de orientaciones de manual didáctico

Edcarlos Paz de Lucena  

Joseilda Alves de Oliveira  

Nara Karolina de Oliveira Silva  

José Cezinaldo Rocha Bessa  

Resumo

Este trabalho objetiva investigar representações sobre o professor da educação bilíngue para surdos expressas na seção de orientações do livro do professor *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, de Silva e Guimarães (2018). O estudo de natureza interpretativa e qualitativa do referido livro didático se fundamenta na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e estabelece diálogos com trabalhos que discutem questões relacionadas à modalidade de educação bilíngue para surdos. Os resultados da análise discursiva empreendida destacam um conjunto de representações que delineiam um perfil de profissional docente bem-informado sobre desdobramentos mais recentes dos estudos da linguagem e do campo da educação bilíngue, bem como sobre as diretrizes da legislação específica. Esses resultados suscitam discussões e reflexões acerca da relação livro didático e educação de surdos numa perspectiva bilíngue, bem como sobre a formação de professores no contexto do ensino de português como segunda língua para surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Livro didático do professor; Análise dialógica do discurso.

Abstract

The aim of this study is to investigate the representations of the teacher of bilingual education for the deaf expressed in the guidelines section of the teacher's book *Portuguese for deaf children: reading and writing in everyday life*, by Silva and Guimarães. The interpretative and qualitative study of this textbook is based on the Bakhtin Circle's dialogical perspective of language and establishes dialogues with works that discuss issues related to bilingual education for the deaf. The results of the discursive analysis undertaken point to a set of representations that outline a profile of a teaching professional who is well-informed about the latest developments in language studies and the field of bilingual education, as well as the guidelines of specific legislation. These results give rise to discussions and reflections on the relationship between textbooks and deaf education from a bilingual perspective, as well as on teacher training in the context of teaching Portuguese as a second language for deaf people.

Keywords: Deaf education; Teacher's textbook; Dialogical discourse analysis.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo investigar representaciones sobre el profesor de educación bilingüe para sordos expresadas en la sección de orientaciones del libro del profesor *Portugués para niños sordos: lectura y escritura en el cotidiano*, de Silva y Guimarães. El estudio de naturaleza interpretativa y cualitativa del mencionado libro de texto se fundamenta en la perspectiva dialógica del lenguaje del

Círculo de Bakhtin y establece diálogos con trabajos que discuten cuestiones relacionadas con la modalidad de educación bilingüe para sordos. Los resultados del análisis discursivo emprendido señalan un conjunto de representaciones que definen un perfil de docente profesional bien informado sobre desarrollos más recientes de los estudios del lenguaje y del campo de la educación bilingüe, así como sobre las directrices de la legislación específica. Estos resultados suscitan discusiones y reflexiones sobre la relación libro de texto y educación de sordos en una perspectiva bilingüe, así como sobre la formación de profesores en el contexto de la enseñanza del portugués como segunda lengua para sordos.

Palabras clave: Educación de sordos; Libro de texto del profesor; Análisis dialógico del discurso.

Introdução

Discutir sobre educação de surdos no Brasil ainda tem gerado muitas reflexões entre pesquisadores, estudiosos e a comunidade surda em geral acerca dos paradigmas que permeiam esse campo de debate nacional. É possível observar, a partir do estudo de Moura (2015), que a história da educação de surdos é marcada por muitas lutas e discussões, em busca do direito a uma educação capaz de proporcionar, ao povo surdo, a igualdade de oportunidades em relação às pessoas ouvintes, numa perspectiva de se enxergar a pessoa surda enquanto sujeito social, cultural e político, com os mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos brasileiros.

Os debates sobre o tema, contudo, nem sempre têm resultado em propostas educacionais que contribuam, de fato, para a inclusão da pessoa surda na sociedade ouvinte. Góes e Campos (2018) sustentam que o *oralismo*, por exemplo, foi uma proposta educacional que culminou – em consequência da sua aprovação no II Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, na Itália, no ano de 1880 – na proibição do uso da língua de sinais no ensino e na comunicação dos surdos.

Segundo Góes e Campos (2018), a proposta educacional do *oralismo*, defendida por muitos especialistas (ouvintes) na área da surdez, concebia que “[...] o método oral era o mais adequado para a educação de surdos e houve a proibição oficial da língua de sinais, pois para os especialistas essa língua destruía a capacidade de fala dos surdos” (p. 70).

De acordo com Moura (2015), essa proibição partia da crença de que o uso de sinais atrapalhava a aquisição da língua oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual e acadêmico do aluno surdo durante sua vida escolar. Com isso, corroboravam-se uma exclusão (educacional e social) do sujeito surdo, pela negação de sua língua, e o apagamento de sua cultura, cujos reflexos puderam ser notados nos elevados índices de abandono (evasão) escolar, por parte desses sujeitos, durante esse período (Moura, 2015).

Apesar de ser um tema bastante discutido, a inclusão das pessoas surdas nas escolas regulares de ensino ainda tem, segundo Freitas (2016), enfrentado muitos desafios, sobretudo na educação infantil e nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental, que, para a autora, são fases primordiais para o desenvolvimento de qualquer criança, seja com deficiência, seja sem.

Assim, dialogando também com Silva e Guimarães (2016, p. 79), podemos observar que, entre os desafios que a educação de surdos enfrenta atualmente, se destaca “[...] a formação de professores fluentes em Libras, especializados no ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos, além da necessidade de materiais didáticos específicos

para esse grupo”. Consideramos, com base em Silva e Guimarães (2016), que o uso de materiais didáticos específicos pelo professor, como instrumentos de apoio para uma educação bilíngue de surdos, é de grande relevância para o sucesso escolar do aluno surdo e de grande contribuição para o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Reconhecemos, portanto, a necessidade de investigarmos materiais didáticos voltados ao ensino de línguas para pessoas surdas, examinando, por exemplo, conteúdos e propostas de atividades neles contidas, bem como de lançarmos olhares reflexivos sobre esses materiais e as orientações que eles destinam aos professores, numa perspectiva de dimensionarmos as possibilidades e os desafios referentes à proposição de um ensino adequado às necessidades do público-alvo. Como forma de contribuição para investigações alinhadas às necessidades apontadas, consideramos fundamental que estudiosos da linguagem e do ensino lancem olhares investigativos, também, para as representações que esses materiais constroem sobre o professor da educação bilíngue para surdos.

Na condição de estudiosos do discurso na interface com o ensino, move-nos o interesse por analisar discursos que recobrem o ensino e a educação em seus diversos contextos, especialmente de língua portuguesa. No recorte que constitui este trabalho, ampliamos nossos horizontes de investigação, direcionando nosso olhar para o contexto da educação bilíngue para surdos. Nesse sentido, objetivamos analisar representações do professor construídas discursivamente no texto de orientações do *livro do professor* do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, de Silva e Guimarães (2018).

O trabalho tem como ancoragem teórica central a perspectiva dialógica da linguagem depreendida das ideias do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Medviédev, 2016; Volóchinov, 2017, 2019). Além disso, estabelece diálogo estreito com estudiosos como Baiense, Machado e Silva (2023), Miranda (2021), Freitas (2016), Silva e Guimarães (2016), Moura (2015), entre outros que se dedicam a desenvolver pesquisas e reflexões sobre o livro didático e o ensino de alunos surdos, considerando a perspectiva da educação bilíngue para esse público.

Além da necessidade de investigar temáticas relevantes socialmente sob o viés dos estudos da linguagem, mais especificamente, a partir de um ponto de vista discursivo em perspectiva dialógica da linguagem, entendemos que o presente estudo poderá contribuir com as discussões acerca da educação de surdos, numa abordagem bilíngue, bem como com a formação de professores para atuarem com o ensino de português como segunda língua para surdos.

Além desta introdução, este trabalho possui uma seção de fundamentação teórica, em que discutimos acerca da linguagem na visão do Círculo de Bakhtin¹, da formação de professores para o trabalho com a educação bilíngue de surdos e da elaboração de material didático em uma abordagem bilíngue. Na sequência, expomos a seção em que detalhamos

¹ O Círculo de Bakhtin é composto de autores como Volóchinov, Medviédev, entre outros, que compreendem e discutem a linguagem como um fenômeno social, dialógico e ideológico. Segundo essa perspectiva, consideram-se o sujeito e o lugar histórico e social que ele ocupa, bem como suas avaliações e apreciações do mundo.

o percurso metodológico trilhado. Depois, trazemos a seção de análise, na qual analisamos as representações do professor construídas no discurso de orientações ao profissional, para o uso adequado do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, de Silva e Guimarães (2018). Por fim, apresentamos as considerações finais, em que sintetizamos os resultados da pesquisa e apresentamos nossas conclusões.

Linguagem, ideologia e produção de sentidos na perspectiva do Círculo de Bakhtin

Para o Círculo de Bakhtin, o homem é um ser social que está em constante interação com os outros e se constitui no seio dessas relações. Tais relações se dão mediante o uso de unidades vivas da língua, as quais o Círculo denomina de enunciados. Como manifestações concretas de interação humana e diretamente vinculadas à vida em sociedade, os enunciados são carregados de conteúdo vivencial. São, em outras palavras, manifestações ideológicas inteiramente ligadas à ação humana, nas suas mais diversas esferas de atividade.

Nesse sentido, compreendemos que o homem na sua vida social “[...] está rodeado de fenômenos ideológicos, de ‘objetos-signos’ dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras” (Medviédev, 2016, p. 56), expressas em formas de “afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte [...]” (Medviédev, 2016, p. 56, grifo do autor), que configuram as diferentes formas de enunciados.

Nas relações que estabelece com os outros, o sujeito se expõe a uma diversidade de manifestações discursivas, as quais expressam diferentes posicionamentos ideológicos, com as quais interage e se constitui como ser no mundo, múltiplo e singular ao mesmo tempo. “Cada seara de atividade humana apresenta um processo ideológico criador com uma função na vida social” (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hubes, 2020, p. 67), uma vez que, “a partir dos processos interativos com os quais se envolve, o sujeito amplia seu repertório sógnico [...]” (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hubes, 2020, p. 67, supressão nossa).

Sob esse ponto de vista, o elemento ideológico é indissociável do uso da linguagem humana. É próprio do ser utilizar a linguagem para dizer e anunciar o mundo por meio de uma diversidade de enunciados, únicos e singulares, carregados de pontos de vista avaliativos. Desse modo, a atividade de produzir sentidos, constitutiva do ser de linguagem, coloca em jogo a capacidade humana de representar o mundo materializada em enunciados.

De acordo com essa compreensão, entendemos que a linguagem permite “o surgimento das representações ideológicas, que dela se servem na medida em que são um domínio de produção de sentidos que incide sobre as formações sociais” (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 14). E, ainda, “que cria seus ‘atores’ e determina seus ‘sujeitos’” (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 14, grifo dos autores). Com e por meio da linguagem, (re)criamos sentidos e valorações sobre o mundo e seus acontecimentos, que reverberarão e incidirão sobre o(s) outro(s) com os quais estabelecemos relações dialógicas.

De acordo com Bakhtin (2016), o discurso, entendido como a língua em sua integridade viva, funciona como uma arena em que muitas vozes entram em relações dialógicas. Dessa maneira, quando o sujeito enuncia, convoca, em seus dizeres, vozes outras que tanto podem ir ao encontro do seu projeto de dizer como podem silenciar outras vozes que não condizem com o seu posicionamento. Há, portanto, um embate de sentidos entre posições de sujeitos.

Na atividade dialógica, os enunciados, além de retomarem o já dito, são, também, sempre orientados para o outro com o qual se interage, o que significa dizer que, no processo de interação, o enunciador orienta seu discurso para o seu interlocutor, levando em conta as intenções comunicativas em jogo (Volóchinov, 2019). O diálogo com o auditório pode, conforme Volóchinov (2019), ser percebido na escolha das palavras, na forma como estão dispostas no todo enunciado, na recorrência (ou não) de certas expressões.

Compreendemos que os enunciados utilizados nas trocas comunicativas sempre refletem e refratam determinadas realidades a partir das condições de comunicação, do tempo, das relações que são estabelecidas entre os sujeitos, do projeto enunciativo (Volóchinov, 2017). No caso do material orientativo para o professor aqui analisado, visualizamos uma produção discursiva que apresenta uma finalidade comunicativa específica da esfera pedagógica, a qual reflete e refrata as posições valorativas do sujeito autor. São, portanto, representações que constituem uma atividade semiótica carregada de acentos valorativos sobre a figura do professor.

Formação de professores para o trabalho com a educação bilíngue para surdos

É indiscutível que a figura do professor exerce um papel fundamental no processo de escolarização de qualquer indivíduo. Todos que passaram pela escola, de uma forma ou de outra, carregam consigo experiências vivenciadas e construídas na relação professor-aluno. Quem não se lembra daquela professora ou daquele professor que se tornou uma referência para a vida? Quem entre nós, ao ouvir a palavra *professor(a)*, não resgata imediatamente a imagem de uma determinada figura/pessoa que tomamos como exemplo de profissional da educação? Isso demonstra, claramente, o quanto esse(a) profissional desempenha um papel essencial e de grande responsabilidade na formação do aluno e na sua constituição enquanto sujeito consciente para o exercício da cidadania.

Pensando nessa perspectiva, coadunamos com as palavras de Tardif (2014), quando afirma que o professor não é um mero profissional que apenas aplica conhecimentos produzidos por outros. Ele é, ao contrário disso, um sujeito que assume um papel de ator protagonista, colocando em prática seu conhecimento e seu saber-fazer com a prática docente, por meio das vivências e experiências, que são mobilizadas na ação cotidiana e em função de sua própria atividade. Esses saberes e fazeres estão, necessariamente, alicerçados na sua formação docente. Isso implica em dizer, ainda com base em Tardif (2014), que o trabalho docente não pode e não deve ser realizado por qualquer profissional, tampouco de qualquer maneira. Esse trabalho precisa ser realizado

por profissionais com formação universitária ou equivalente, devidamente capacitados e qualificados para o exercício docente em sala de aula, da pré-escola à universidade.

Nesse sentido, pensar a formação de professores para o trabalho com a educação bilíngue de alunos surdos torna-se necessário, diante da grande importância e responsabilidade social que o professor possui em relação ao desenvolvimento da vida escolar de seus alunos. Seguindo o entendimento de Baiense, Machado e Silva (2023), consideramos que esse profissional precisa estar preparado para atuar no ensino bilíngue de alunos surdos, de maneira que possa contemplar suas necessidades educacionais, sobretudo quanto à aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1) do aluno surdo, e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2).

Para que o professor possa desenvolver um trabalho bilíngue de forma efetiva, que possa quebrar as barreiras de comunicação entre o profissional e os alunos surdos, é necessária uma formação específica, capaz de introduzi-lo na cultura surda mediante o contato com a Libras, que é a língua natural desses sujeitos (Baiense; Machado; Silva, 2023). Para as autoras, é essa formação específica, ou seja, “aquela que busca realmente formar o professor para o ensino dos componentes curriculares por meio da língua de sinais [...]” (p. 3), que pode proporcionar, ao futuro professor, o desenvolvimento das competências e habilidades na língua de sinais e que, além de torná-lo proficiente na Libras, também pode oferecer uma nova visão sobre o aluno surdo.

Dessa forma, compreendemos, a partir do dizer de Baiense, Machado e Silva (2023), que uma formação específica poderá fornecer ao professor as ferramentas necessárias para buscar métodos de ensino que envolvam os alunos surdos em sala de aula, por intermédio de interações, instrumentos e práticas pedagógicas que lhes proporcionem uma aprendizagem bilíngue significativa.

Baiense, Machado e Silva (2023) defendem a exigência de que o professor esteja realmente habilitado para o ensino, principalmente, quando a atuação profissional ocorre na educação bilíngue para alunos surdos. Consideramos, com base nas autoras, que essa modalidade de ensino (seja nas escolas comuns, seja nas bilíngues) exige do professor: i) competência linguístico-cultural quanto à sua fluência na Libras e ao seu conhecimento sobre a cultura e as especificidades do povo surdo; ii) competência didático-pedagógica quanto ao uso e à elaboração de materiais didáticos e a adoção de práticas pedagógicas que conduzam o aluno surdo à aprendizagem, por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A formação de professores para o ensino de alunos surdos, no âmbito bilíngue, encontra-se respaldada pela legislação brasileira vigente. Podemos constatar isso, por exemplo, na Lei 10.436/02, em seu artigo 4º, que já previa a inclusão da Libras, como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores (Brasil, 2002). O Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei supracitada, também trata, no seu capítulo II, da obrigatoriedade dessa inclusão da Libras, como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores. No capítulo III, aborda-se, especificamente, a formação desses professores para o ensino de alunos surdos.

Ademais, podemos considerar que um passo fundamental na direção de uma educação inclusiva no Brasil foi o reconhecimento, na Constituição Federal brasileira de 1988, do direito de todas as pessoas à educação. Em seu artigo 205, esse documento deixa claro que a educação é um direito de todos, e que esta deve possibilitar o desenvolvimento pleno das pessoas, tanto para o exercício da cidadania quanto para a qualificação profissional e para o exercício do trabalho (Brasil, 1988).

No artigo 206, esse mesmo documento dispõe sobre os princípios que devem servir de base para o ensino nas escolas, entre os quais destacamos: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Também é importante destacar que o artigo 208 evoca a garantia de “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988), bem como a garantia do atendimento educacional voltado para os alunos com deficiência, realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, por profissionais especializados.

Portanto, considerando os dispositivos legais, os avanços e as conquistas da comunidade surda brasileira em relação à educação de surdos, Silva e Guimarães (2016) pontuam que esta ainda tem enfrentado muitos desafios, sobretudo quanto à formação de professores qualificados para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, assim como em relação à escassez de materiais didáticos que possibilitem o acesso aos conteúdos e às atividades que corroborem a permanência e o aprendizado desse alunado na escola.

Elaboração de material didático em uma perspectiva bilíngue

Um dos desafios que também pode ser encontrado quando pensamos em educação de surdos está relacionado à escassez de materiais didáticos planejados e elaborados, especificamente, para esse público (Silva; Guimarães, 2016). O que encontramos, muitas vezes, são materiais denominados de “adaptados”, que podemos compreender, a partir de Miranda (2021), como sendo os que são elaborados para o público ouvinte, considerando a língua portuguesa como L1, mas que utilizam a tradução em Libras dos textos escritos como forma de suprir uma determinada necessidade educacional do aluno surdo.

Em sua pesquisa sobre o livro didático adaptado (LDA) em Libras, Miranda (2021) afirma que, entre os materiais investigados, tem-se notado que eles parecem seguir um único padrão do desenvolvimento da linguagem, sendo orientados pela língua majoritária do país, a língua portuguesa. Isso implica em dizer que, “nessa configuração, a Libras representa uma língua que circula no LD; mas, não se caracteriza língua de ensino e aprendizagem” (Miranda, 2021, p. 138). Logo, a Libras acaba assumindo apenas um papel de mero suporte, em que é utilizada como um meio de tradução dos textos escritos para a aprendizagem da língua portuguesa.

Freitas (2016) aponta que todo material didático é elaborado a partir de interesses, e um deles é o de que o aluno seja capaz de usá-lo de maneira autônoma e de refletir sobre

o conteúdo aprendido. Contudo, o que podemos observar a partir de Miranda (2021), e sustentado por Barbosa (2018), é que uma grande parte dos chamados “materiais adaptados” para surdos é pensada e elaborada numa perspectiva de educação voltada para o aluno ouvinte, uma vez que prevalece a língua portuguesa como língua de acesso aos conteúdos abordados. De acordo com Freitas (2016), esse direcionamento não favorece, de modo significativo, o aprendizado do aluno surdo, por apresentar aspectos relativos à língua oral, e não à língua de sinais, e pelo fato de que, na maioria das vezes, esse aluno não apresenta competências/habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa.

Freitas (2016, p. 9) ainda afirma ser “imprescindível que o estudante surdo tenha acesso às informações na sua língua materna – Libras – para que tenha significado nas práticas sociais”. Nesse sentido, entendemos que, se um determinado material didático for pensado e elaborado considerando uma proposta bilíngue, em que a Libras seja utilizada como língua de instrução para o aluno surdo – já que é sua L1, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, sua L2 –, poderá atuar como um instrumento facilitador no processo de escolarização do aluno com surdez.

Para Silva e Guimarães (2015, p. 145), “[...] a tradução de um material didático de português como língua materna não o converte em material adequado para os surdos, já que esses aprendizes vão aprender o português como L2”. Com isso, nota-se a importância da elaboração de materiais didáticos de natureza bilíngue, pensados para o público surdo. Esse tipo de recurso precisa levar em consideração a especificidade linguística da pessoa surda e suas necessidades educacionais, assim como o conteúdo a ser trabalhado e o nível em que o aluno se encontra no processo de escolarização.

Considerando o material didático como instrumento norteador e facilitador do processo educacional, compreendemos ser indispensável a elaboração de materiais didáticos bilíngues voltados para alunos surdos. Além disso, conforme apontado por Silva e Guimarães (2016), assumimos que esses recursos precisam ser elaborados por uma equipe de profissionais especializados, que pense o material na perspectiva bilíngue para surdos, o que pressupõe considerar a Libras como L1, ou seja, a língua de ensino e aprendizagem do aluno surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como L2.

Metodologia

O presente estudo está inserido no campo da *epistemologia das ciências humanas*, como depreendida das reflexões de Bakhtin (2016). O modo de fazer pesquisa em ciências humanas nos leva a classificá-lo como uma investigação cuja natureza é de base interpretativa. A especificidade da produção de sentidos humana convoca, portanto, o olhar da interpretação do sujeito pesquisador, que, no ato investigativo, estabelece diálogo com outra consciência, com a(s) voz(es) de outro(s) sujeito(s).

O estudo se caracteriza, também, como uma investigação de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos “compreender e interpretar os sentidos [...]” (Bessa, 2016, p. 46) dos enunciados selecionados, sem quaisquer preocupações de quantificação e/ou de

generalização de resultados, afinal, lidamos com enunciados concretos como atos singulares e únicos, nos termos como concebe o Círculo de Bakhtin.

No nosso empreendimento investigativo, buscamos analisar representações sobre o professor da educação bilíngue para surdos construídas no discurso de orientações ao profissional para o uso do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, elaborado por Silva e Guimarães (2018). Segundo as elaboradoras, “A proposta deste material está em consonância com a perspectiva Educação Bilíngue para Surdos, considerando que essa é a melhor proposta educacional para essa minoria linguística” (p. 118).

A escolha do livro se justifica pela escassez de materiais produzidos e disponibilizados nas escolas para o ensino de língua sob a perspectiva da Educação Bilíngue no contexto da educação infantil. Ademais, justifica-se pelo fato de o livro *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* ser um dos poucos materiais disponíveis on-line², em um repositório institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para consulta e *download* gratuito de profissionais que se interessam pelo ensino de português como L2, o que representa uma possibilidade de amplo uso dessa obra no contexto educacional.

Como *corpus* de análise, utilizamos o *livro do professor – Volume 2* –, mais especificamente, as páginas de orientações destinadas ao professor (111-126), contidas na seção *Apresentação do Livro do Professor*. Estruturalmente, a seção em destaque conta com uma breve carta de apresentação elaborada pelas autoras, para contextualizar a produção da obra para os docentes. Em seguida, elas apresentam o material, de forma detalhada, a partir de pontos específicos: *Apresentação da proposta do material – 1. Especificidades do aprendiz surdo e 1.1 Público-alvo do material; 2. A proposta – 2.1 A Libras como L1 da criança surda e como língua de instrução; 3. O Material – 3.1 Estrutura do livro didático, 3.1.1 Seções e 3.2 O projeto gráfico do material*.

A análise desenvolvida contempla, portanto, o exame da seção de *Apresentação do Livro do Professor*. O trabalho analítico que se segue compreende o exame de excertos retirados das orientações destinadas a esse profissional que ilustram as representações que identificamos. Para procedermos ao trabalho de análise, realizamos a leitura e releitura do todo do enunciado que constitui essa seção, buscando identificar trechos em que as autoras expressam posições valorativas sobre as orientações que são dadas ao professor. Nessas orientações, são reportadas concepções sobre língua/linguagem, sobre educação no contexto bilíngue e ensino e sobre o papel e a atuação do docente, a partir das quais fomos depreendendo, mediante o cotejo das marcas verbais do texto com elementos contextuais, representações acerca desse profissional. Após a identificação das representações, selecionamos os excertos que ilustram cada uma delas e procedemos à descrição e análise, considerando as posições valorativas neles expressas, conforme se segue.

² O livro completo está disponível no seguinte endereço eletrônico:
http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_PROFESSOR.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

Representações do professor nas orientações do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*

Nosso olhar investigativo sobre o *corpus* deste estudo assume a ideia bakhtiniana de que o sujeito expressa e representa o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, a análise empreendida toma os enunciados recortados do material didático como produções discursivas carregadas de tonalidades dialógicas e ecos avaliativos.

Considerando o objetivo desta pesquisa de analisar representações construídas sobre o professor de Libras em orientações do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, decidimos organizar a análise em categorias construídas a partir do exame atento do *corpus*. O exame empreendido não esgota as possibilidades de representações que, no material selecionado, se (re)produzem, centrando-se, portanto, na análise daquelas que nossos horizontes de compreensão nos permitiram identificar. Passamos, então, à análise das representações identificadas no *corpus* selecionado.

i) Professor com formação específica em Libras

Na concepção de Baiense, Machado e Silva (2023), para se ter uma educação bilíngue de qualidade, o professor deve possuir formação específica na área de Libras, que é a língua natural dos sujeitos surdos. Partindo desse entendimento, essa categoria engloba enunciados que sinalizam que o professor deve não só conhecedor da perspectiva bilíngue no que se refere a conhecimento de mundo, mas deve, sobretudo, ser habilitado, apresentar formação em curso específico na área de Libras. Ou seja, esse profissional precisa dispor de conhecimento teórico para embasar a sua prática, como podemos ver nos excertos subsequentes.

Excerto 1:

Os aprendizes surdos têm direito de aprender a língua escrita usando sua língua natural – a língua de sinais, língua acessível a esses alunos, que aprendem usando a visão. Sendo assim, **os professores precisam se conscientizar** das implicações desse uso da Libras no ensino da **leitura, da escrita, do léxico e da gramática do português**.

Excerto 2:

Para a comunidade surda brasileira, o português é uma segunda língua e, portanto, **deve ser ensinado por meio de metodologias específicas**, que são diferentes daquelas usadas no ensino de português como língua materna a crianças ouvintes.

Os excertos acima sinalizam que o professor deve ser conhecedor da percepção de ensino na qual a produção está ancorada. Os elaboradores do material evocam um discurso que reflete e refrata, nos termos de (Volóchinov, 2017), um posicionamento axiológico que enfatiza que a perspectiva bilíngue seria a mais adequada para a comunidade surda. Logo,

o professor deverá conhecer a Libras, para que o aluno surdo tenha acesso ao conteúdo na sua língua materna (Freitas, 2016). Além disso, terá de demonstrar competência para trabalhar a Libras em diferentes níveis e abordagens, considerando ainda o conhecimento sobre a cultura e as especificidades do povo surdo.

O dizer do excerto 2 está orientado para o professor no sentido de alertá-lo sobre o fato de que, *para a comunidade surda brasileira, o português é uma segunda língua*. É possível pressupor que esse profissional deve gozar de formação específica na área da educação de surdos, de modo a ter embasamento teórico em sua prática. Também estabelece diálogos com os discursos de pesquisadores da área, tais como Silva e Guimarães (2016) e Moura (2015), que sinalizam os desafios inerentes à formação de professores em Libras e, mais precisamente, no que se refere ao ensino de português como segunda língua (PL2).

Os dizeres expressos no material ainda advertem que o trabalho docente não pode e não deve ser realizado por qualquer profissional, tampouco de qualquer maneira. Como podemos perceber, há um posicionamento valorativo que reitera a necessidade de o professor se apropriar de metodologias que considerem as especificidades do ensino para a pessoa surda, ou seja, *metodologias específicas que são diferentes daquelas usadas no ensino de português como língua materna a crianças ouvintes*. Nesse recorte, identificamos um posicionamento que se contrapõe às práticas de ensino convencionais, realizadas por profissionais sem formação específica e sem conhecimento na área da surdez, e que dialoga com a compreensão de Baiense, Machado e Silva (2023) de que o professor deve estar preparado para atuar no ensino bilíngue de alunos surdos.

Dessa maneira, também se sustenta a defesa de Baiense, Machado e Silva (2018) e de Moura (2015) de que esse ensino seja realizado por profissional com formação na área de Libras, o que implica em dizer que um professor com formação em nível superior em outra área não estaria apto para atuar como professor no ensino de PL2, visto que, conforme pontua Moura (2015, p. 142), “[...] não é possível conceber que o professor não domine a Libras ou a Língua Portuguesa. Esses requisitos são fundamentais para que a prática pedagógica possa se consolidar”.

Portanto, a proposta do material traça o perfil de um profissional capacitado, competente e consciente de que o ensino de PL2 para pessoas surdas é diferente do ensino de *português como língua materna a crianças ouvintes*, para oportunizar à comunidade surda o mesmo desenvolvimento intelectual e acadêmico que é dado à pessoa ouvinte.

ii) Professor que adota uma concepção social da língua

Consoante a visão de Geraldi (2011), para quem a concepção de língua/linguagem adotada pelo professor é determinante na atuação docente, entendemos que a noção que assumimos guia nossas escolhas das atividades e a forma como o material é exposto, por exemplo, determina uma forma específica de ensino. No material em questão, as propostas de trabalho apresentadas pressupõem uma concepção social de língua(gem). Os enunciados das orientações do livro expressam a defesa de um professor que, em sua

prática docente, adote tal concepção e realize atividades envolvendo a leitura, a compreensão e a escrita de diferentes gêneros discursivos, considerando aspectos como produtor, contexto de produção e circulação, finalidade comunicativa dos textos, com vistas ao desenvolvimento de múltiplos letramentos nos alunos. Esses enunciados, conforme Bakhtin (2016), estabelecem relações de concordância com enunciados que sustentam uma perspectiva de trabalho responsiva em relação a documentos oficiais do ensino e aos debates contemporâneos sobre o ensino de línguas.

Expomos mais excertos a seguir:

Excerto 3:

Nesse caso, no material didático desenvolvido, buscamos possibilitar o desenvolvimento do letramento do aprendiz surdo, **dando representatividade no material a diferentes textos escritos de diferentes esferas sociais**, além de cuidar para que **a apresentação visual do material** pudesse **potencializar a aprendizagem visual da escrita** pelo aprendiz.

Excerto 4:

No processo de construção do material didático aqui apresentado, busca-se responder a essa demanda **por uma nova forma de ensinar** os aprendizes surdos, focando **no uso significativo da língua nos mais diversos contextos sociais**.

Excerto 5:

Então, o trabalho do professor é **de alfabetizar, letrar** e ensinar outra língua.

Excerto 6:

Nos últimos anos, assim como ocorreu no ensino de línguas de maneira geral, as propostas de ensino de línguas para surdos têm sido reformuladas, visando a um ensino que foque **no uso da língua em diferentes contextos sociais**, considerando **uma abordagem interacionista de língua**, além de **uma nova visão** sobre os aprendizes surdos (Pereira, 2014; Lodi, 2006).

Os enunciados acima estabelecem diálogos com uma visão de ensino de línguas para surdos, que perdurou por muito tempo, pautada na concepção formal de língua. Esses enunciados expressam uma resposta, contrapondo-se a tal visão, por considerá-la desvinculada das situações reais de uso e por ser concebida, sobretudo, para o aluno ouvinte. Visando se distanciar dessa concepção de língua e entendendo a necessidade de formar sujeitos para atuarem significativamente em todos os campos de atuação humana, o material demarca um posicionamento na defesa de um trabalho pautado na *abordagem interacionista da língua*.

No excerto 6, é possível observar que, além de orientar o professor a pautar suas escolhas teóricas e metodológicas em uma abordagem específica de língua, o material também orienta que o profissional tenha *“uma nova visão sobre os aprendizes surdos”*, uma vez que a concepção interacionista compreende a percepção de um sujeito/aluno único, social e histórico. Compreendemos ainda que esse posicionamento estabelece diálogo com

a compreensão de Moura (2015) de que o sujeito surdo deve ser enxergado como um ser social, com uma história cultural, capaz de atuar em todas as esferas da sociedade.

Nesse viés, o material manifesta uma adesão a concepções de ensino *que foque[m] no uso da língua em diferentes contextos sociais* e que sinalizem *uma nova forma de ensinar e uma nova visão sobre os aprendizes surdos*. No sentido de estabelecer sintonia com essas perspectivas de ensino, o material propõe que se considerem atividades de sala de aula que deem conta do trabalho com letramentos e textos diversos, uma vez que se vislumbra *dá representatividade no material a diferentes textos escritos de diferentes esferas sociais*. Logo, esse posicionamento vai ao encontro da visão de Silva e Guimarães (2016), quando afirmam que o uso de materiais didáticos específicos pelo professor é essencial para o desenvolvimento escolar do aluno surdo.

Tendo como base a ideia de língua como fenômeno social, o documento delinea um perfil de professor com formação vinculada à concepção social de língua(gem), que sinaliza uma perspectiva de repensar a prática docente, com vistas a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de múltiplos letramentos. Sendo assim, o professor é representado como alguém que não deve apenas *alfabetizar* o aluno, mas possibilitá-lo agir de maneira efetiva *nos mais diversos contextos sociais* por meio da linguagem.

iii) Professor mediador

A representação de professor como mediador é aquela que sugere um profissional preocupado com as experiências presentes no cotidiano dos alunos, com as relações de interação e com o percurso entre os conhecimentos que eles possuem e aqueles que se pretendem alcançar (Lima; Guerreiro, 2019), de forma pensada e planejada. Esse profissional organiza sua prática pedagógica e “[...] atribui significados aos estímulos que o educando recebe” (Tébar, 2011, p. 114). O professor enquanto sujeito que estabelece a mediação possibilita uma aprendizagem significativa, e o aluno é protagonista no processo construtivo do saber. Além disso, o professor é visto como aquele que adequa sua prática ao contexto de ensino e às necessidades específicas do alunado, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, e assume a posição de um sujeito empático e comprometido com a formação discente.

Excerto 7:

Durante o uso do livro didático, **é muito importante que o professor explique** em Libras os enunciados das questões, **oferecendo ao aluno a possibilidade de compreender as atividades por meio da língua de sinais**. O professor **deve sempre avaliar o que deve explicar em Libras e o que deve deixar que o aluno tente ler** conforme os conhecimentos já desenvolvidos pelo aluno.

Excerto 8:

Já no ensino da escrita, **o professor vai observar, de variadas formas**, a influência da Libras na escrita do aluno surdo. Porém, essa influência da L1 do aprendiz na sua L2 faz parte do processo de aprender uma nova língua **e, principalmente no início da escolarização, deve-se evitar a correção direta, constante e excessiva dos textos**.

No excerto 7, as produtoras do material orientam o professor a explicar os enunciados das questões em Libras, como forma de oferecer ao aluno surdo acesso ao conteúdo por meio dessa língua. Ao fazerem essa orientação no material didático, as produtoras consideram a formação desse profissional para trabalhar com as duas línguas, ou seja, levam em conta que o professor de Língua Portuguesa seja um profissional fluente na Libras. Ao orientar *é muito importante que o professor explique em Libras os enunciados das questões*, é considerado que ele tem domínio das duas línguas, ou seja, é um sujeito bilíngue.

Além disso, como professor mediador, o qual planeja os estímulos que o aluno deve receber (Tébar, 2011), é importante, segundo as autoras do material, que esse profissional fique atento ao conhecimento linguístico e ao nível de domínio da língua materna que o sujeito surdo possui, para poder oferecer a possibilidade de compreender a atividade em Libras.

Ainda no excerto 7, vemos que o enunciado em análise destaca a ideia de saber avaliar o que deve e o que não deve ser explicado na Libras. Há uma preocupação com a orientação de um trabalho voltado para o desenvolvimento do letramento do aprendiz surdo. Esse ensino para o letramento do aluno requer do professor uma grande responsabilidade pela formação discente. Exige, também, proporcionar ao alunado um nível mais elevado de desenvolvimento cultural e a possibilidade de “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 1998, p. 20), ou seja, de aproximar os conhecimentos da vida vivida, o que exige desse profissional uma postura mediadora.

Na expressão *deixar que o aluno tente ler conforme os conhecimentos já desenvolvidos*, há indícios de que, ao mesmo tempo que o professor deve possibilitar melhor compreensão das questões de atividades, também deve deixar que o aluno seja desafiado a pensar e a avançar nos conhecimentos linguísticos. É intensificada a representação do professor como mediador, nos termos apontados por Lima e Guerreiro (2019), como aquele que tem sua ação pedagógica planejada, intencional e que estimula o aluno para a construção do conhecimento.

No excerto 8, observamos a postura mediadora do professor no processo de escrita, quando expressa: *o professor vai observar, de variadas formas a influência da Libras na escrita do aluno surdo*. Nesse recorte, há uma ênfase valorativa na posição mediadora, visto que a observação “de variadas formas” implica numa intencionalidade e num planejamento que considerem cada sujeito com suas especificidades, isto é, há uma posição social e uma valoração (Volóchinov, 2019) do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem.

Notamos ainda, na sequência, a expressão *evitar a correção direta, constante e excessiva dos textos*. Esses dizeres indicam que o aluno deve ser levado a perceber, nos diálogos de idas e vindas do texto, a melhor forma de se posicionar, de se expressar. Tal ideia sinaliza a representação de um professor mediador no processo de ensino e aprendizagem da língua responsável pela constituição da formação do aluno (Silvestri, 2017).

iv) Professor autor de suas aulas e adepto ao uso das TIC's

Essa representação sustenta que o professor é aquele que transcende o que está disposto no livro didático, atuando como um autor de suas aulas. Além disso, alia essa autoria à elaboração de atividades com o uso de diversos materiais e recursos (digitais, impressos, visuais), como sustentado por Miranda (2021). Também sustenta o perfil de um profissional que deve ser dinâmico e manter a criatividade na prática docente.

Excerto 9:

Assim, **é importante que o professor e o material didático possam viabilizar interações em sala de aula**, com dinâmicas diversas e também **explorando as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias**, buscando construir não só atividades que o preparem para o uso do português **fora da sala de aula**, como também **usos reais** em sala de aula.

Excerto 10:

Esperamos também que seja uma **inspiração na criação de seus próprios materiais**.

Os dizeres expressos no excerto 9 sugerem que o professor, juntamente com o material didático, pode promover, por meio de aulas dinâmicas, as relações de interação no espaço de sala de aula, o que vai ao encontro do proposto por Miranda (2021). É importante que, além de ter um material didático dinâmico, com diversas possibilidades de aplicações, o professor também seja dinâmico e capaz de viabilizar as potencialidades desse instrumento no que tange a discussões que estabelecem relações dialógicas com os usos reais da língua em contextos de situações cotidianas (Volóchinov, 2019).

Na sequência, o enunciado aponta as *novas tecnologias* como possibilidades a serem exploradas no ensino de PL2 para o aluno surdo. Embora tenha apontado as tecnologias como potencialidades a serem consideradas no trabalho pedagógico com o sujeito surdo, o enunciado não orienta quais potencialidades ou como esse procedimento pedagógico deve acontecer. Por conseguinte, percebemos a falta de um direcionamento mais claro e consistente em relação à aplicabilidade das tecnologias para o ensino da PL2 para o sujeito com surdez.

Além do mais, o excerto 9 demonstra uma preocupação em se trabalhar a língua em seu uso real, buscando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada com o seu uso nas práticas sociais, dentro e fora da escola, de modo a articular as competências linguísticas, consciente de que “[...] a palavra o falante sempre está repleta de olhares, opiniões, avaliações que, no final das contas, são inevitavelmente condicionadas pelas *relações de classe*” (Volóchinov, 2019, p. 315, grifo do autor).

No excerto 10, os dizeres destacam o material didático como algo que as autoras esperam que possa servir de inspiração, para que o professor possa produzir seu próprio material didático-pedagógico, e não apenas adotá-lo como único livro que orienta os trabalhos. Ao elaborar seu próprio material didático, esse profissional poderá fazê-lo considerando o contexto em que o aluno surdo precisa usar o PL2 no cotidiano. Essa produção exigirá do docente maior competência linguístico-cultural, fluência na língua de

sinais e conhecimento sobre as especificidades do povo surdo, o que contribui na formação do professor e, conseqüentemente, nos processos educativos desse alunado, aproximando o material didático-pedagógico das práticas sociais da comunidade surda (Freitas, 2016).

Vemos que as orientações no material analisado comportam aspectos que contribuem com a forma como o professor se apropriará dos conteúdos presentes no material didático, oferecendo direcionamentos que lhe permitem considerar, no processo de ensino e aprendizagem, a cultura do povo surdo e o ensino do PL2 a partir da língua natural dessa comunidade. Mesmo não sendo um recurso de orientação didático-pedagógica plenamente satisfatório do ponto de vista da produção de material que dialogue com todas as esferas da sociedade, os apontamentos ou orientações expressas no livro propiciam ao professor oferecer ao aluno a oportunidade de compreender as atividades a partir de sua língua natural e um diálogo que favorece o ensino de PL2 de forma planejada.

Considerações finais

Considerando a importância do material didático elaborado, numa perspectiva bilíngue, no processo educacional do aluno surdo, bem como a formação de professores devidamente qualificados e capacitados para o trabalho com esse público, a proposta deste artigo surgiu da necessidade de se pensar a representação desses profissionais dentro da educação bilíngue para surdos. Buscamos analisar que representações do professor são construídas no discurso de orientações ao profissional, para o uso adequado do material didático *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, elaborado por Silva e Guimarães (2018).

Os resultados da análise do material didático selecionado apontaram as seguintes representações do professor no contexto da educação bilíngue: i) professor com formação específica em Libras; ii) professor que adota uma concepção social da língua; iii) professor mediador; iv) professor autor de suas aulas e adepto ao uso das TIC's.

A análise mostrou que as representações construídas sobre o professor refletem um sujeito com perfil acadêmico, ou seja, um profissional com formação específica na área de Libras, que assume uma abordagem bilíngue, considera-se (in)acabado e, por isso, sempre busca aprimorar e refletir sobre sua prática.

O exame do *corpus* revelou ainda a representação de um profissional docente que assume a concepção de língua enquanto um fenômeno social, cujas atividades de ensino da leitura e da escrita se dão com base no trabalho com gêneros discursivos, considerando as diversas situações de uso, bem como a representação de professor que medeia os conteúdos para o aluno. Ainda identificamos a representação de um profissional que inova em suas metodologias de ensino, relevando-se adepto ao uso das TIC's como forma de melhor contribuir na promoção de uma educação bilíngue de qualidade.

Esses resultados indicam, portanto, um conjunto de representações que delineiam um perfil de profissional docente atento aos desdobramentos mais recentes dos estudos da linguagem e do campo da educação, bem como às diretrizes da legislação específica. Sinalizam perspectivas positivas na direção de propostas de trabalho voltadas para uma

educação inclusiva, ao mesmo tempo que pressupõem um professor com formação apropriada (formação específica em Libras) e fortemente engajado e comprometido com os processos de ensino e aprendizagem, no sentido de reunir condições para colocar tais propostas em prática.

Na perspectiva de ampliar e aprofundar os estudos sobre a educação de surdos na abordagem adotada neste trabalho, vislumbramos investigações que deem conta de examinar representações dos professores expressas em outros materiais didáticos voltados para outros públicos, por exemplo, dos ensinos fundamental, médio e superior. Vislumbramos, também, estudos que analisem se o perfil dos profissionais que atuam no ensino de alunos surdos corresponde ao representado/esperado nos materiais didáticos, assim como quanto ao uso do referido material pelo professor. Não menos relevante poderia ser pesquisar as representações em relação ao perfil do aluno surdo, usuário do material didático. Acreditamos, portanto, que, no horizonte da proposta desta investigação, muitas outras contribuições podem advir do campo dos estudos da linguagem sob o viés da abordagem dialógica da linguagem.

Referências

- BAIENSE, Joice Karolina Ribeiro; MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em: 15 maio 2024.
- BAKHITIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. *Revista de Ciências Humanas*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/6401>. Acesso em: 15 maio 2024.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita de texto científico de jovens pesquisadores*. 2016. 386 e. (Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. *Decreto 5.626/2005*. 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. Brasília: Senado Federal, 2005.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividades propostas. *Coleção Digital Maxwell Puc-Rio*, Rio de Janeiro, n. 26719, jun. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26719/26719.PDF>. Acesso em: 18 maio 2024.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de [et al.]. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos / organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

LIMA, Miriam Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. *Educação Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 44, e22/ 1–27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 18 maio 2024.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 63-87.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MIRANDA, Dayse Garcia. Livro Didático Adaptado em Libras: espelho da cultura educacional. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 2, p. 128–141, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/42886>. Acesso em: 21 maio 2024.

MOURA, Débora Rodrigues. *Libras e leitura de língua portuguesa para surdos*. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Desenvolvimento de materiais didáticos de português para surdos articulando necessidades da educação básica e formação de graduandos. SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, v. 12, p. 143-156, 2015. Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015. Disponível em:

<http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/XIIEVFALE/paper/view/84/88>. Acesso em: 15 maio 2024.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, Luis. (org.). *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, 2016. p. 79-96. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Gui](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Gui%20mar%C3%A3es_2016_artigo.pdf) mar%C3%A3es_2016_artigo.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. De Platão a Lacan; a construção amorosa entre professores e alunos: o que há entre o amante e o amado? In. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 42-60.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. O sentido como um contínuo vir a ser: apontamentos bakhtinianos sobre linguagem e realidade. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 1- 28, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1331>. Acesso em: 25 maio 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Edcarlos Paz de Lucena

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN), no Campus Avançado de Pau dos Ferros. É Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba e especialista em Libras pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). É Tradutor Intérprete de Libras efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Joseilda Alves de Oliveira

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino das cidades de Condado e Malta, PB.

Nara Karolina de Oliveira Silva

Doutoranda e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Graduada em Letras Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Membro do Grupo do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED).

José Cezinaldo Rocha Bessa

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, com período de estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (bolsa PDSE/CAPES). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN (PPGL). Líder do Grupo do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED).