



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**ANA FLÁVIA DE MACÊDO MEDEIROS**

**A RELAÇÃO ALUNO, PROFESSOR E INTÉRPRETE NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA, COMO L2, PARA SURDOS**

**CAMPINA GRANDE  
2020**

**ANA FLÁVIA DE MACÊDO MEDEIROS**

**A RELAÇÃO ALUNO, PROFESSOR E INTÉRPRETE NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA, COMO L2, PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras –  
habilitação em Língua Portuguesa da  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus I,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
graduado em Letras.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega.

**CAMPINA GRANDE  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M488r Medeiros, Ana Flavia de Macedo.

A relação aluno, professor e intérprete no ensino de língua portuguesa, como L2, para surdos [manuscrito] / Ana Flavia de Macedo Medeiros. - 2020.

45 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Surdo. 3. Educação inclusiva. 4. Intérprete. 5. Bilinguismo. I. Título

21. ed. CDD 372.6

**ANA FLÁVIA DE MACÊDO MEDEIROS**

**A RELAÇÃO ALUNO, PROFESSOR E INTÉRPRETE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, COMO L2, PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras –  
habilitação em Língua Portuguesa da  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus I,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
graduado em Letras  
**Área de concentração:** Linguística Aplicada.

Aprovada em: 23/11/2020.

**BANCA EXAMINADORA**



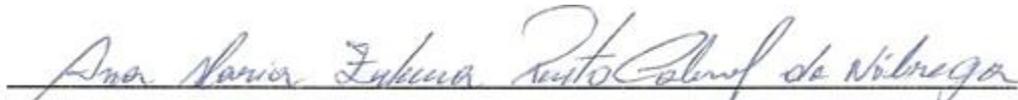
---

Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



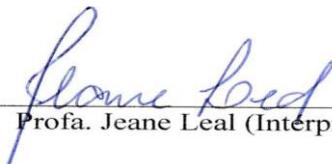
---

Prof. Kledson de Albuquerque Alves  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Ma. Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega  
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)



---

Profa. Jeane Leal (Intérprete de Libras)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e por me conceder mais uma vitória

À minha família, pelo apoio. Em especial, minha mãe, Ana Regina por todo amor, preocupação e zelo; meu irmão, Felipe Nery, e minhas sobrinhas, Beatriz e Luísa pela alegria, companheirismo e carinho de sempre.

Ao meu noivo, Jair Almeida, meu maior incentivador, por sempre estar ao meu lado apoiando, acreditando e motivando a sempre seguir em frente.

A todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal

Ao meu orientador, Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega pelo acolhimento, paciência, compromisso e empenho. Serei sempre grata.

À banca examinadora por aceitarem o convite e contribuírem para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de turma. Em especial, Larissa, Geyze, Josenilda e Eduardo por compartilharem juntos comigo dos momentos de felicidades e angústias. Minha sincera gratidão e amizade;

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MANTOAN, 2003, p.48)

## RESUMO

Este estudo objetiva investigar o ensino de Língua Portuguesa, como L2 para surdos, no Brasil, a partir de uma pesquisa bibliográfica que consistiu na análise de trabalhos acadêmicos publicados nas plataformas on-line SciELO, Google Acadêmico e Catalogo de Teses & Dissertações – CAPES, entre os anos de 2015 e 2020. Especificamente, procurou-se: a) analisar as principais concepções, bases teóricas, documentos legais e/ou infraconstitucionais que regem as práticas de ensino de Língua Portuguesa, como L2, para surdos ocorrentes no Brasil; b) evidenciar a importância do intérprete de Libras no processo de aquisição da Língua Portuguesa, como L2, para surdos; e c) expor os entres e/ou desafios enfrentados pela comunidade surda no Brasil frente ao ensino de Língua Portuguesa, como L2. Tal embasamento constituiu-se à luz da legislação brasileira: Lei nº. 10.436 de 2002 e Decreto nº 5.626/2005; Políticas Públicas Educacionais: LDB; e autores como Soares (2014), Slomski (2019), entre outros. Após a análise pôde-se observar que apesar da legislação vigente reconhecer e defender o ensino de Língua Portuguesa para surdos, a escola e seus profissionais ainda não estão preparados. Observou-se também acúmulo de funções profissionais inaceitável do intérprete, em sala de aula, o qual, quase sempre assume a prerrogativas de professor. Nesse sentido, faz-se necessário a busca por melhorias na formação docente, que visem capacitar o professores para sua atuação junto ao aluno surdo, e para que a escola não abra suas portas apenas para a integração mas para que se torne, verdadeiramente, inclusiva.

**Palavras-Chave:** Bilinguismo. Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos. Relação professor-aluno - intérprete em sala de aula.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the Portuguese language teaching as second language to deaf students in Brazil, based on a bibliographic research consisted of academic papers analysis published on the online platforms SciELO, Google Scholar and Catalog of Theses & Dissertations - CAPES, between 2015 and 2020. Specifically, we sought to: a) analyze the main concepts, theoretical bases, legal and/or infraconstitutional documents that rule the Portuguese language teaching practices as second language to deaf students in Brazil; b) highlight the importance of the Brazilian Sign Language Interpreter in the Portuguese language learning process as second language to deaf students; and c) expose the interviews and/or challenges faced by the deaf community in Brazil regarding the Portuguese language teaching as second language. Such basis was constituted in accordance with the Brazilian legislation: Law nº. 10,436 of 2002 and Decree No. 5,626 / 2005; Public Educational Policies: LDB; and authors such as Soares (2014), Slomski (2019), among others. After the analysis, we observed that despite the current legislation recognizing and defending the Portuguese language teaching to deaf students, the school and its professionals are not prepared. In addition, the interpreter's unacceptable professional function accumulations in the classroom were observed, which usually assumes the teacher's prerogatives. In this regard, it is necessary to seek improvements in teacher training, which aim to train teachers to work with deaf students, so that the school does not open its doors only for integration, but to become truly inclusive.

**Key-words:** Bilingualism. Teaching Portuguese as second language to Deaf Students. Teacher-student relationship - interpreter in the classroom.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos sobre Língua Portuguesa como L2 para surdos, no período de 2015-2020.....	24
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IE	Intérprete Educacional
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
TILS	Tradutor Intérprete de língua de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: MARCO LEGAL E CONTEXTO ATUAL.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação para surdos: marcas históricas do oralismo ao bilinguismo.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: O IDEAL E O REAL.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>Dependência do ILS.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Intérprete de língua de sinais ou professores?.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Planejamento e ação.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Relação: aluno–professor x aluno–intérprete de língua de sinais.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>LP direcionada para alunos surdos.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Avaliação da Língua Portuguesa escrita por surdos.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>Inclusão ou integração: eis a questão.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4</b>	<b>Influência e motivação para aprendizagem da L2.....</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais são muitas as discussões acerca da educação inclusiva. É por meio dessa modalidade de ensino que todos aqueles que têm algum tipo de deficiência seja física, intelectual, ou algum transtorno, podem ser incluídos nas instituições de ensino.

A educação na perspectiva inclusiva tem como objetivo oportunizar direitos a todos de forma igualitária. Ademais, propicia a quebra do preconceito por meio da convivência com as diferenças. A inclusão de alunos à escola regular vai mais além que ter o aluno presente na sala de aula e não implica, somente, na adaptação das estruturas físicas da escola. Tais fatores fazem parte de ações que buscam a integração do aluno com deficiência ao espaço escolar. A inclusão é a adaptação de todo o sistema de ensino que vise a permanência do aluno no ambiente escolar de forma significativa, ou seja, que se façam melhorias para que o aluno com deficiência consiga tornar-se não, apenas, integrante do espaço escolar, mas atuante na sua aprendizagem e que dissemine a sua cultura de forma que propicie a quebra de barreiras para a convivência com as diferenças.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, a educação inclusiva não é tratada apenas com a intenção de integrar o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também, trata quanto à formação do professor e dos currículos. Nestes termos, percebe-se que a inclusão educacional tem importância significativa e abrangente para muitas pessoas, não apenas ao aluno ou o professor, mas para que seja, inicialmente, por meio da educação inclusiva que a pessoa com deficiência passe a reconhecer-se como cidadão capaz de exercer suas funções e direitos. Esse auto reconhecimento implicará na sua construção pessoal e social.

Uma das vertentes da educação inclusiva é a educação para surdos. Apesar das discussões com relação ao surdo terem iniciado bem antes da concepção de educação inclusiva, essa vertente só veio a ter uma definição concreta a partir dos anos 2000. A implantação da Lei 10.436 de 2002, foi o primeiro passo para que os indivíduos surdos garantissem seu direito de cidadão com uma educação de qualidade e que lhe assegure o total desenvolvimento educacional e social. É por meio dessa Lei e, posteriormente, pela sua regulamentação no Decreto nº 5.626/2005, que o aluno surdo passa a ter pleno direito de fazer parte do contexto escolar assumindo suas peculiaridades e diferenças. Pois, nessa legislação a Língua de Sinais fica reconhecida como língua natural do surdo, e conseqüentemente, como língua de instrução. Nesse sentido o contexto escolar passa a ser contemplado com a perspectiva bilíngüe que compreende, primeiro, a aprendizagem do surdo em Libras para, em

seguida, a aprendizagem da língua oficial do país na modalidade escrita, nesse caso, da Língua Portuguesa.

Dessa forma, hoje, o ensino para surdos é garantido por meio do método bilíngue com garantia, também, do Interpretador e/ou Instrutor de Língua de Sinais, que viabilizem o uso da língua natural desses estudantes na construção do conhecimento. A atuação desses profissionais tem como finalidade promover a igualdade desses alunos com relação aos ouvintes, dando-lhes a mesma oportunidade de participação e atuação no contexto escolar.

No caso dos surdos, podemos discutir sobre dois principais entraves que lhes restringem uma educação de qualidade. Primeiro, a concepção de que o aluno surdo não tem capacidade de aprender, reflexo de preconceitos sociais que estipularam como capazes apenas os ouvintes; e segundo, a falta de preparo dos professores para o trabalho com esses alunos. Embora o Decreto nº. 5.626/2005 estipule a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, é notório que as disciplinas oferecidas nessa modalidade, nos cursos de Graduação, são insuficientes para preparar os discentes adequadamente para comunicação com os surdos. Em face disto, é muito comum ter na sala de aula a atuação do professor, com métodos pautados apenas na oralidade, não contemplando as especificidades do aluno surdo. Sendo assim, as aulas passam a ser exclusivamente para os alunos ouvintes.

É notório que o quadro profissional das instituições escolares, assim como de demais instituições (hospitais, bancos, e outras), ainda, deve ser constituído por profissionais ouvintes que atenderão alunos (pacientes e clientes) ouvintes. Entretanto, não apenas no contexto escolar, mas a sociedade ainda mantém enraizados paradigmas arcaicos que já não condizem com as atuais necessidades sociais que se espera no tratamento das pessoas de forma igualitária. O surdo tem o direito e a capacidade de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita não apenas para sentir-se incluído ao ambiente escolar, mas para ter condições de integração ao universo ouvinte (ALVES et al., 2015).

Diante desse cenário, embora já exista uma legislação com bases inclusivas para a educação brasileira, podemos afirmar que urge a necessidade da execução de iniciativas legais que visem o surdo como aluno e cidadão capaz e atuante às exigências sociais.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do surdo como aluno que tem as mesmas prioridades educacionais que os alunos ouvintes abre portas para um novo olhar sobre a educação. Uma educação inclusiva que para exercer o papel de mediador do conhecimento, o professor precisa inserir-se ao universo de peculiaridades de seus alunos surdos, nesse caso à Libras.

O presente trabalho objetiva investigar o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2, para surdos, no Brasil. E especificamente a) analisar as principais concepções e/ou bases teóricas sistematizando os documentos legais e/ou infraconstitucionais que regem as práticas de ensino de Língua Portuguesa, como L2, para surdos ocorrentes no Brasil; b) evidenciar a importância do intérprete de Libras no processo de aquisição da Língua Portuguesa, como L2, para surdos; e c) expor os entres e/ou desafios enfrentados pela comunidade surda no Brasil frente ao ensino de Língua Portuguesa, como L2.

Dessa forma, a nossa pesquisa buscou demonstrar o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, por alunos surdos, no Brasil. Com isso, pretendemos contribuir com o desempenho da inclusão de alunos surdos ao sistema de ensino brasileiro, atualmente, pautado pelo ensino bilíngue. Dessa forma, realizamos uma revisão bibliográfica dos autores que tratam do tema educação para surdos como Cavalcanti (2010), Soares (2014) e Slomski (2019), entre outros; e na Legislação Brasileira, como Lei 10.436/2002 e Decreto nº 5626/2005.

A partir das publicações acadêmicas e levando-se em conta a realidade do contexto educacional atual, escolhemos para esse trabalho o método de pesquisa bibliográfica, que é responsável pelo levantamento de dados “a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, disponibilizado na Internet.”. (GIL,1991 apud KAUARK 2010, p. 28).

Para a coleta dos dados que compõe o *corpus* desse trabalho foram escolhidas as plataformas on-line SciELO e Google Acadêmico. Na procura por abranger mais a busca por trabalhos de dissertações e teses, também pesquisamos na plataforma on-line Catalogo de Teses & Dissertações – CAPES.

Visando obter uma visão mais contemporânea sobre o tema, o período de escolha dos trabalhos foi definido entre os anos 2015 e 2020, utilizando as palavras-chaves: surdez, letramento de surdos, L2 para surdos, e Libras. Posteriormente, realizamos a leitura dos resumos de cada estudo atentando, principalmente, para seus objetivos, sendo selecionados dez que corroboram com o objetivo desta pesquisa.

Nesses termos, esse trabalho tem caráter relevante tendo em vista que a educação para surdos é um tema recente e se tornou realidade para um grande número de escolas brasileiras. Também consideramos que essa pesquisa apresenta discussões pertinentes que contribuem para o campus científico e social.

Diante do exposto, na presente pesquisa, buscamos refletir sobre como acontece a inclusão dos surdos às aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Discutimos sobre os principais desafios para a educação desses alunos fazendo um paralelo entre o legislado e a realidade. A presente análise confirma que urge a necessidade de mudanças no sistema educacional pautadas nas especificidades dos surdos, de forma, que tais sujeitos deixem de ser apenas integrados e passem a ser incluídos, de fato, ao contexto de ensino-aprendizagem.

As atuais políticas públicas vêm moldando-se para acompanhar as mudanças na dinâmica social e abrindo portas para cidadãos pertencentes a classes estigmatizadas culturalmente, como os surdos. No entanto, não podemos esquecer que a educação inclusiva e suas vertentes ainda é um desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional, pela comunidade escolar, professores e alunos.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: MARCO LEGAL E CONTEXTO ATUAL

A Educação Inclusiva no Brasil vem ganhando espaço a partir da criação de políticas públicas que tratam desse tema como forma de igualdade. A Declaração Mundial Sobre a Educação de Todos (Conferencia de Jomtien – 1990), bem como, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, defendem a educação como um direito de todos (BRASIL,1988). Tais documentos visam a educação como um bem comum, ou seja, todo cidadão brasileiro, independente de classes, credo, condição financeira, física ou mental, entre outros, tem direito a uma educação que vise preparar o aluno para o exercício da cidadania.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação não só amparam o direito à educação como priorizam uma educação de qualidade. De acordo com a legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 estabelece regras que priorizam a qualidade de ensino na educação básica:

Seção I Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

Seção IV do EM, Art. 35, Inciso I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996, on-line).

Nesse contexto de educação como direito de todos, despertamos para um olhar sobre a educação inclusiva, que logo nos remete aos desafios a serem enfrentados, não apenas pelo professor, mas também e, principalmente, pelo aluno. A heterogeneidade do ambiente escolar propicia um contexto que nos leva a diferentes fatos sociais como o preconceito que ainda se faz presente na nossa sociedade. Nesse sentido, para a inclusão a escola torna-se o meio de quebra de barreiras e de conceitos ultrapassados.

Diante disso, um grande passo para a implantação da inclusão nas escolas foi em 1994, com a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência sobre Educação Especial, promovida pelo governo espanhol junto a UNESCO, e que veio ampliar as discussões acerca da garantia de educação para todos com necessidades educacionais especiais, orientando sobre a elaboração e também ajustes nas políticas educacionais. Nela, os princípios pedagógicos estão centrados no aluno, visando a adaptação da escola para o aluno e não ao contrário.

A partir do início do século XXI, com a implantação da educação inclusiva ao sistema de ensino brasileiro, os alunos que antes eram separados em salas de aula distintas das dos tidos como “normais” passam a dividir a mesma sala de aula, quebrando, assim, a barreira da

exclusão “física” presente no ambiente escolar até então. Além de um avanço na aprendizagem, a inclusão educacional também pode ser levada em consideração como um meio de promoção da igualdade e da promoção do respeito pelo próximo. “Representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”. (BRASIL, 2001, p.28)

A presença do aluno com necessidades educacionais especiais, bem como sua participação nas atividades escolares, desperta novas formas de ver o outro. Se antes os alunos com deficiência eram vistos através de uma separação, um distanciamento, hoje, sua presença impõe aos demais uma nova forma de enxergar a realidade e perceber as inúmeras diferenças humanas. A convivência com o considerado diferente propicia novas relações, despertando para a formação cidadã e para a quebra de preconceitos, que por anos foi instaurado na sociedade. Como nos mostra Stainback e Stainback:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 44)

De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2019 há um aumento significativo de alunos com necessidade educacionais especiais nas escolas. Este documento atribui um aumento de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019 (BRASIL, 2020). Sendo alunos com faixa etária entre 04 a 17 anos distribuídos em todos os segmentos da educação básica.

Esses números refletem a necessidade, inevitável, da escola ser capaz de atender esses alunos, já que a educação inclusiva não se limita apenas à permanência do aluno “especial” na escola, ou à adaptação do ambiente físico que lhe dê possibilidades de ter autonomia no ambiente escolar. O processo de inclusão educacional vai muito além. Faz-se necessária uma mudança que envolva todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e, principalmente, do professor. A LDB nº 9.394/96, no Art. 59, elucida que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade de ensino àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, on-line).

A promoção da inclusão escolar destinada ao apoio de alunos com necessidades especiais requer, indispensavelmente, a escolha de metodologias que contribuam com sua atuação no desenvolvimento de estratégias que corroborem com os currículos e a realidade do seu aluno com necessidades educacionais especiais. Não para se seguir métodos e prática determinados previamente de acordo com cada necessidade, mas para que se consiga uma reflexão e reelaboração de suas práticas voltadas para o aluno com necessidade educacionais especiais. Como aponta Freitas:

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. (FREITAS, 2006, p 173)

Dessa forma, o professor torna-se o principal mediador na educação inclusiva. Por isso é importante que ele esteja preparado para a busca de subsídios que possam lhe auxiliar nesse processo. Para Nascimento (2009, p. 2) “Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino”. Nesse contexto, reconhece-se o importante papel do professor no processo de educação inclusiva e, portanto, é indispensável que cada vez mais haja investimentos na sua formação, inclusive, durante a graduação já que a maioria dos discentes de licenciaturas começam a atuar, senão antes de concluir, assim que concluem. Desta forma, percebe-se a importância de as instituições de ensino superior incluírem nas grades curriculares dos cursos de licenciatura mais disciplinas voltadas para a educação de alunos com necessidades especiais, fator que minimizaria as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula com esses alunos.

Além de investimentos na formação de professores durante o período dos cursos de graduação, também se faz necessário investimentos na formação continuada. Assim, a educação inclusiva passaria a ser vista não como uma mera mudança, mas como um exercício permanente (EDLER CARVALHO, 2004)

O número reduzido de disciplinas, durante a graduação, e cursos de formação continuada, abrem uma lacuna na atuação de professores e da comunidade escolar (diretores e coordenadores), no sentido de que lhe faltam meios em que se apoiem para criação de medidas que visem a melhoria educacional e que supram as necessidades dos alunos com deficiência. O aumento do número desses alunos nas escolas tem gerado situações onde professores resistem a esses alunos, no sentido, de não desejarem tê-los nas suas salas de aula.

Tal resistência não pode ser vista, simplesmente, por não aceitarem esses alunos em virtude das suas deficiências, mas por sentirem-se incapazes de ter uma atuação eficiente para atingir as peculiaridades que lhes serão exigidas. É uma reação natural quando nos deparamos com a necessidade de lidar com o novo, o desconhecido (EDLER CARVALHO, 2004).

Entretanto, a atuação do professor não pode estar restrita ao seu nível de formação. A educação, sobretudo, a inclusiva exige de seus profissionais um compromisso que vai desde o profissional até o pessoal. A educação inclusiva precisa de um contexto escolar ativo e que se sinta motivado na busca por melhorias que beneficiem todos os sujeitos envolvidos (educadores, gestores, alunos e familiares). Nesse sentido, as discussões geradas na escola a partir das inquietações sobre o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, são tão válidas quanto a formação na graduação ou de forma continuada. Pois, a partilha de sucessos e dificuldades, é uma forma de aproximar-se, ainda mais, à realidade desses alunos na busca por adaptações e novas estratégias que visem a melhoria na qualidade de ensino. De acordo com Edler Carvalho (2004) e Mantoan (2003) a autoavaliação e o compartilhamento de ideias, experiências, angústias e resultados entre professores, diretores e coordenadores é o segredo para alcançar os objetivos das formações. É partir do real para o teórico. Esse compartilhamento promove a colaboração mútua dentro da comunidade escolar na busca por um bem comum, a educação inclusiva.

Portanto, o que se observa é que nas últimas décadas a escola vem dando largos passos quanto à educação inclusiva, mas o que se espera é ter um aluno incluído em atividades que o desafiem na construção do conhecimento e do relacionamento com o próximo, tornando-o capaz de sentir-se ativo e participativo na dinâmica social.

## **2.1 Educação para surdos: marcas históricas do oralismo ao bilinguismo**

No Brasil, anterior às políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva, houve a busca por meios de ensino voltados aos alunos com surdez. Durante o Segundo Império, Dom Pedro II juntamente com um francês, o professor surdo Ernest Huet, fundaram na cidade do Rio de Janeiro o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que no ano de 1957 completando cem anos da sua fundação, passou a ter seu nome atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Nesse instituto, enquanto esteve à frente do INES, Huet deu início à construção de uma das grandes contribuições para a comunidade surda brasileira, unindo e moldando a língua de sinais francesa à língua de comunicação do Brasil dando, assim, início à atual língua de sinais – Libras - que hoje conhecemos (BOGAS, [s.d.]

No entanto, anos após a fundação do atual INES, o Primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Paris, 1878, defendeu o método que combinava gestos à leitura labial. Dois anos depois, em 1880, no Congresso de Milão, foi determinada a proibição da língua de sinais em todo mundo, alegando como melhor método para o ensino de surdos o oral puro<sup>1</sup>. Tais medidas resultariam não apenas no atraso da disseminação das línguas gestuais, mas também, na validação da oralidade como única forma de comunicação. Sobre esses congressos Soares (2014) destaca que a maior preocupação era de que o surdo adquirisse a linguagem, no entanto, não se pensava quanto o direito de instrução para surdos como o direito que o ouvinte tinha de aprender diferentes disciplinas. Assim, a oralidade assumia o importante papel como única forma de comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem, já que para aprender é necessário comunicar-se.

De acordo com Soares (2014), a utilização do método oral no INES foi oficialmente adotado a partir de 1951. Na ocasião o instituto era dirigido pela Professora Ana Rímoli, que tinha seu trabalho baseado em estudos realizados nos Estados Unidos e frente ao instituto publicou alguns livros de sua autoria, nos quais orientava quanto os métodos e exercícios a serem aplicados aos surdos. Tais publicações foram a base do Curso Normal de Professores para Surdos-Mudos, regulamentado em 1951, e que objetivava a alfabetização de todos os surdos brasileiros, através do método que designaria o rumo da educação para surdos por meio da aquisição da fala. Corroborando com as concepções dos congressos realizados no século anterior, as orientações de Rímoli também não contemplavam uma abordagem acerca do ensino de disciplinas escolares, mas apenas de métodos para o desenvolvimento da linguagem oral, mesmo quando as exigências de instrução escolar já se faziam presentes ao contexto social (SOARES, 2014).

O curso vinha habilitando professores e se expandido pelo país, quando em 1957, é lançada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no governo do então presidente Juscelino Kubitschek. Estudos atrelam o objetivo dessa campanha de educação, ou como posto anteriormente aquisição da fala, para surdos, ao contexto histórico/econômico nacional dessa época. O objetivo dessa campanha apesar de carregar o termo “educação”, baseava-se apenas na “correção” da deficiência desses indivíduos para inseri-los na sociedade, bem como no mercado de trabalho. Isso implicaria não só numa alavancada nas medidas sociais implantadas pelo governo em benefício da população, e nesse caso, de uma parte da

---

<sup>1</sup> O método oral puro não faz a utilização de gestos, apenas, da oralidade.

população segregada socialmente, mas também, na economia do país. Como afirma Rodrigues (2017) em seus estudos:

Em um contexto de grandes realizações do governo de Juscelino Kubistchek, incluir os surdos nesse projeto desenvolvimentista só seria possível por meio do ensino da fala, já que a mudez não possibilitava a atuação ativa na sociedade, mantendo-os como “peso morto”. Embora o instituto tivesse abolido a expressão “mudo”, ela reaparece na fala de Tarso Coimbra, confirmando a língua oral como condição de inserção do surdo no mundo social e do trabalho. (RODRIGUES, 2017, p. 235)

Além de comungar do mesmo pensamento de Rodrigues (2017), Soares (2014) enfatiza no plano organizacional da referida campanha que não havia um plano que determinasse as habilidades de aprendizagens a serem desenvolvidas para a educação de surdos, apenas para a aquisição da fala.

Nesse contexto os estudos evidenciam que até esse momento a educação para surdos não se baseava na inclusão desses indivíduos ao sistema educacional, dando-lhes a mesma oportunidade de aprendizagem oferecida aos alunos ouvintes. A inclusão de surdos era primeiro a busca da inclusão social, numa tentativa de normalizá-lo, só assim ele estaria apto a ser instruído. Dessa forma, Soares (2014) destaca que durante a insistente tentativa de correção da deficiência do surdo, para a partir disso ser inserido ao contexto social e exercer seus direitos, eles permaneciam excluídos por não estarem habilitados às exigências escolares da época.

Diante dos insucessos educacionais e da demonstração de insatisfação dos surdos com o uso desse método oralista<sup>2</sup>, a partir de 1960 começa a ser disseminado o método de Comunicação Total<sup>3</sup>. Observando-se que a comunicação gestual poderia ser usada independente da comunicação oral, nas décadas seguintes começa a ser propagada a filosofia bilíngue (ZANONI, 2014).

As leis que, atualmente, regulam o ensino de surdos no Brasil originaram-se na Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Libras como língua e assegura o seu funcionamento com características linguísticas próprias; não substituindo o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assegura ainda, a inclusão da Libras aos cursos de educação especial, fonoaudiologia e magistério, nos níveis médio e superior. Nesse contexto, a educação para surdo no país passa a basear-se no conceito de bilinguismo. No Brasil, a filosofia bilíngue se caracteriza pela inserção da criança surda em um contexto educacional

---

<sup>2</sup> Refere-se ao método oral puro que o ensino para surdos acontece por meio da língua oral ou falada.

<sup>3</sup> Esse método permite o uso de todas as formas de comunicação: oral, leitura labial, e gestual.

que permita a “coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa.” (QUADROS, 2006, p.13)

Diante desse cenário, é a partir da legislação de 2002 que se começa a entender a real necessidade da criação de meios para a inclusão dos surdos ao sistema de ensino. O reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) dos surdos e a sua inserção aos cursos de ensino superior significa o reconhecimento e a valorização da cultura de um grupo minoritário. Tal fato desencadeia o pontapé inicial para a verdadeira inclusão dos surdos. O bilinguismo propõe o reconhecimento do direito do surdo de aprender a língua materna (Libras) como meio de identificação pessoal e cultural, e também, como meio para inserir-se à escola (SLOMSKI, 2019).

Nesse sentido, a Libras passa a fazer parte do contexto escolar não apenas como forma de comunicação, para que o aluno se sinta integrado, mas como um recurso de mediação da aprendizagem. Para isso, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 vem acentuar os direitos já estabelecidos na Lei 10.436/2002, mantendo a educação de surdos bilíngue: Libras e LP escrita. Nesse conceito é assegurado o intérprete ou tradutor de Libras como um direito do aluno, e também torna obrigatória a Libras como disciplina curricular na formação de professores e fonoaudiólogos. Enfatiza em seu Artigo 13 a prioridade no ensino de LP escrita como segunda língua para alunos surdos, conforme veremos a seguir:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, on-line)

Diante desse contexto, fica evidente a implementação de políticas públicas que dão início ao processo de reconhecimento do aluno surdo e da necessidade de incluí-lo totalmente à promoção do ensino. Um grande desafio para a educação de surdos no conceito bilíngue é a falta de professores dominantes da Libras e/ou intérpretes de língua de sinais na escola regular, bem como de recursos que auxiliem os professores (SLOMSKI, 2019; CAVALCANTI 2010). Nesse sentido, apesar da existência de proposta vigentes, a escola ainda precisa adequar-se a elas executando ações favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. Neste sentido, Slomski (2019, p. 109) afirma que o bilinguismo é o caminho mais seguro para o desenvolvimento do surdo no aspecto educacional, mas também, “linguístico, cognitivo e afetivo” e sua integração “social e individual”. Nesse sentido, o que se espera a partir dessas políticas é que no reconhecimento das peculiaridades de grupos segregados socialmente

abram-se portas para uma nova forma de pensar e ver o outro, e também sobre o real sentido da prática inclusiva. No caso dos surdos, a formação de um novo olhar que integre a sua cultura à escola comum. Nessa perspectiva, a promoção dessa integração acontece a partir da criação de ações que estimulem a atuação de seus alunos surdos, e que com isso passem a manter esses alunos de forma inclusa e com participação ativa.

Um outro entrave para o sucesso do bilinguismo é que nesse conceito sugere-se que a criança surda aprenda a sua língua natural, a Libras, em contato com um adulto surdo fluente nessa língua. No entanto, geralmente, a família do surdo é formada por pessoas ouvintes, e isso faz com que a família tenha receios sobre as dificuldades que o surdo enfrentará em virtude da sua deficiência, ocasionando a não aceitação da surdez. Essa não aceitação somada à ausência de profissionais habilitados na escola resultam numa aquisição tardia (CAVALCANTI, 2010)

Contudo, todos esses problemas ainda vêm sendo camuflados pela escola, que permanece no entendimento de que a presença de um interprete de Libras é suficiente para suprir as necessidades educacionais e sociais do aluno surdo. Assim, o conceito de bilinguismo vem sendo adotado não como proposta de reconhecimento e valorização da língua de sinais, mas apenas como um recurso para aprender Língua Portuguesa. Dessa forma, se mantêm no contexto escolar a ideia de que a língua dos ouvintes, no caso, a Língua Portuguesa, é uma língua dominante às demais línguas, fortalecendo-se, assim, uma prática excludente (QUADROS, 2012).

Apesar da legislação vigente já reconhecer o surdo e suas diferenças, de acordo com Cavalcanti (2010) a escola ainda mantêm padrões tradicionais ao invés de renovar seus modelos pedagógicos, dando atenção especial às peculiaridades desses alunos. No entanto, precisa passar a enxergar o surdo não com impossibilidades de aprendizagem, mas com maneiras diferentes de aprender (GÓES, 1996)

O surdo precisa reconhecer-se como protagonista, já que lhe foi dado o direito à instrução de acordo com suas diferenças. Agora, a escola precisa firmar-se no reconhecimento da pluralidade de seus alunos. Essa é uma porta para o surdo afirmar-se e disseminar sua comunidade cultural para aqueles que ainda resistem a ela. Nestes termos, o não reconhecimento da Libras como um sistema linguístico, tão importante como as línguas verbais, impede a valiosa contribuição cultural de comunidades minoritárias, como a dos surdos, à comunidade ouvinte. A escola precisa de mudanças não apenas em favor da tolerância, mas, em incentivo a autonomia e emancipação (KARNOPP, 2012).

### 3. LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: O IDEAL E O REAL

O conceito de educação inclusiva, a partir da Lei 10.436/2002 e do Decreto nº. 5.626/2005, prevê a inclusão de surdos a um sistema educacional bilíngue, construído pela utilização das línguas: Libras e Língua Portuguesa, sendo a primeira língua (L1) a língua de instrução e a segunda língua (L2), Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Neste contexto, alguns podem questionar: Qual o objetivo de o surdo aprender a Língua Portuguesa? Além de ser a língua oficial do país, e enquanto cidadão, este sujeito tem o direito de aprendê-la. Ademais, podemos destacar dois principais motivos: comunicação e inclusão social. O surdo é parte integrante de uma sociedade e, na maioria das vezes, de uma família ouvinte. Assim, ele precisa estabelecer meios para comunicar-se com os demais, ou seja, adquirir uma língua em comum com o outro, que no Brasil é a LP. Nesse sentido, o surdo aprender a LP e conseguir exercer comunicação através dela não implica dizer que a família e a sociedade não precisem conhecer a LS. Ao contrário, assim como a LP para o surdo é meio de integrar-se ao contexto social, predominantemente ouvintista, estes sujeitos devem conhecer e incorporar a LS às esferas sociais, por exemplo, repartições públicas e privadas; é um meio de inclusão, já que essa incorporação dissemina e valoriza a cultura surda e reconhece o surdo como cidadão ativo.

Por outro lado, a escrita mantém-se sendo considerada uma forma intelectual de expressão e que sustenta estado de prestígio aos seus usuários (LEITE, 2010). Dessa forma, a Língua Portuguesa para surdos passa a ser um elo que o insere ao meio social, não apenas como maneira de comunicar-se, mas como forma de estabelecer uma relação de igualdade com os ouvintes, já que pela escrita ele conseguirá participar de atividades como publicações científicas, de livros ou de mídia sociais (blogs, sites, facebook...), e expressar suas opiniões, enquanto classe minoritária a classes consideradas dominantes socialmente.

Diante desse cenário, é inquestionável a necessidade de se ter na escola o ensino de Língua Portuguesa escrita, como L2, para alunos surdos na perspectiva de educação inclusiva. Para isso, o Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 3º regulamenta o ensino da Língua de Sinais na formação de professores e no Art.22, incisos II defende a presença de tradutores e/ou intérpretes de Libras nas escolas regulares. Com o intuito de que esses profissionais consigam integrar o aluno surdo ao contexto educacional predominantemente ouvinte.

O quadro abaixo sintetiza, enquanto enfoque central deste trabalho, os dados colhidos no levantamento bibliográfico que realizamos acerca da produção científica que trata do ensino de Língua Portuguesa, como L2, para alunos surdos nas escolas brasileiras.

QUADRO 1 – Trabalhos acadêmicos sobre Língua Portuguesa como L2 para surdos, no período de 2015-2020

ANO E NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	AUTORIA	MEIO DE DIVULGAÇÃO	FONTE	
ARTIGO	2019	Experiências de leitura e de escrita de alunos surdos no ensino médio em uma escola inclusiva	Rodney Mendes de Arruda	SIMELP	<a href="http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-1450-1.pdf">http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-1450-1.pdf</a>
	2018	O aprendizado da leitura e da escrita da língua Portuguesa pelos educandos surdos em contexto Inclusivo	Rosely Vieira Jesus; Ana Cristina Silva Daxenberger	Revista Linguagens & Letramentos, Cajazeiras – Paraíba, v. 4, nº 2, Jul-Dez, 2019	<a href="http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1410/577">http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1410/577</a>
	2017	Aquisição da língua portuguesa pelo surdo	Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros; Jéssica Rabelo Nascimento; Jessica Patrícia de Oliveira Borges	INTERLETRAS, V. 6, Edição número 25, Abril/Setembro 2017	<a href="http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/cont_eudo/artigos/9.pdf">http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/cont_eudo/artigos/9.pdf</a>
	2017	O português como segunda língua dos surdos brasileiros: Uma apresentação panorâmica	Giselli Mara da Silva	Revista X, Curitiba, volume 12, n. 2, p. 130 - 150, 2017	<a href="http://www.letras.ufmg.br/padroao/cms/documentos/ventos/portugueses2surdos/SILVA_2017_Portuguescomo_L2_das_pessoas_surdas_apresentacao_panoramica.pdf">http://www.letras.ufmg.br/padroao/cms/documentos/ventos/portugueses2surdos/SILVA_2017_Portuguescomo_L2_das_pessoas_surdas_apresentacao_panoramica.pdf</a>
	2016	A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo	Thaís Fleury Avelar; Karlla Patrícia de Souza Freitas	Revista Sinalizar, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2016	<a href="https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688">https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688</a>
DISSERTAÇÃO	2017	O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios	Fábia Sousa de Sena	UFPB	<a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190789">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190789</a>
	2016	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos	Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva	UFG	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4853749">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4853749</a>
	2016	As relações de ensino de língua portuguesa para surdos: discursos e identidades	Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos	UFMS	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4533863">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4533863</a>

TESE	2017	As Práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação	Francisca Neuza de Almeida Farias	UFPI	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5748680">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5748680</a>
	2017	Educação bilíngue para surdos: implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	Bruna Crescencio Neves	UFSC	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6243704">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6243704</a>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

### 3.1 Dependência do intérprete de língua de sinais

A presença de tradutores e/ou intérpretes de língua de sinais no contexto escolar bilíngues e regulares do país foi garantido pelo Decreto 5.626/2005. Essa autorização foi um grande feito para a comunidade surda, tendo em vista a possibilidade de acesso à educação na sua língua natural. Não só os surdos, mas também os professores ganharam com a inserção dos intérpretes de língua de sinais na escola, pois, por meio da presença desses profissionais, a principal barreira que existe entre ouvintes e surdos, a comunicação, tem a oportunidade de ser suprida. A satisfação dos professores com relação a presença do intérprete de língua de sinais em suas salas de aula é refletida em observações como: “[...] apenas se sentiu mais seguro para atuar com esses alunos a partir do momento da chegada do intérprete [...]” (SILVA, 2016, p. 70); “Percebemos nas falas de algumas professoras, como Y e J, uma dependência do intérprete no que diz respeito ao aprendizado e à comunicação do surdo”. (JESUS; DEXENBERGER, 2019, p. 38); e “[...]a professora afirma ainda sem a presença de intérprete ela não conseguiria repassar os conteúdos ao aluno surdo”. (SENA, 2017, p. 81). Essas pontuações nos levam a refletir que apesar do ensino para surdos já estar regulamentado como um ensino bilíngue e, da existência de políticas públicas que visem a integração da LS aos cursos de licenciatura, a educação para surdos, principalmente, a comunicação de professores e alunos, ainda está apoiada em terceiros.

#### 3.1.1 Intérpretes de língua de sinais ou professores?

A Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Ela define no Artigo 6º a atuação desses profissionais. Em seu Inciso II estabelece que os TILS devem “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as

atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010).

É pertinente apontar a diferença entre os termos: tradutor e intérprete de língua de sinais. De acordo com Lacerda (2012), esses dois termos se diferenciam, pois a função do tradutor é traduzir um texto escrito para outra língua escrita, já o intérprete de língua de sinais traduz do oral para outra língua também de forma oral.

No entanto, apesar de ser clara a definição, na literatura e na legislação, de que o papel a ser desenvolvido por esses profissionais é o de mediar a comunicação, os trabalhos analisados apontam que a escola espera do intérprete/tradutor que ele se responsabilize pelo ensino dos alunos surdos, ou seja, que ele consiga suprir as dúvidas ou falta de compreensão dos alunos surdos sobre os conteúdos das disciplinas.

Em sua pesquisa, Silva, (2016) destaca que pela insegurança dos professores na atuação junto ao aluno surdo, o interprete além de mediar a comunicação entre ambos, também passa a assumir o papel na construção do conhecimento, ao receber a incumbência de escolher as atividades e a metodologia de acordo com o conteúdo avisado previamente pelo professor, “[...] isentando-se assim da responsabilidade de professor regente da sala [...]” (SILVA, 2016, p. 71).

Com efeito, a prática de intérprete assumindo o papel de professor também foi diagnosticada nos estudos de Farias (2017). A autora aponta para a necessidade de que as funções do intérprete sejam bem definidas, assim como a dos professores, já que não tendo formação específica nas áreas das disciplinas em que atua e assumindo a responsabilidade na mediação do conhecimento, o intérprete limita-se “em apenas dar a resposta” (FARIAS 2017, p. 88).

Na pesquisa de Neves (2017), ela salienta quanto à confusão do aluno surdo frente à atuação do intérprete de língua de sinais também como professor da segunda língua. De acordo com a autora, essa confusão é ocasionada pelo fato do aluno surdo não conseguir definir bem os papéis dos dois profissionais na sala, já que um apenas fala e o outro é quem constrói junto ao aluno a compreensão.

Nessa perspectiva, esta pesquisadora ainda ressalta sobre o despreparo e/ou incapacidade dos professores de darem conta do ensino de Língua Portuguesa como L1 para ouvintes e como L2 para surdos. Sendo assim, o intérprete de língua de sinais assume o papel de professor de Língua Portuguesa para o surdo.

Nesse sentido, os estudos de Silva, (2016) vêm atentar-nos que no contexto brasileiro de ensino regular, os alunos surdos têm adquirido a língua natural tardiamente e, geralmente, essa aquisição acontece na própria escola, durante as aulas, e com o intérprete, como acontece no *locus* da pesquisa desse autor. Logo, a aprendizagem de LS e de LP, simultaneamente, deixam a desejar já que “[...] não há como ensinar o Português como L2 sem a constituição da L1” (SILVA, 2016, p. 85).

Pode-se observar que a dependência do intérprete de língua de sinais ultrapassa a comunicação. Assim, o ILS recebe a responsabilidade de professor do aluno surdo, reflexo da falta de preparo dos professores para atuarem junto a esses alunos. O despreparo destes profissionais pode ser percebido pela insuficiência de metodologias que melhor os subsidiem no ensino de Língua Portuguesa como L1 para ouvintes e L2 para surdos na mesma sala de aula; e também, pela aquisição da língua natural dos surdos vir acontecendo tardiamente, sendo preciso alfabetizar o surdo em LS e LP simultaneamente.

Esses fatores resultam na realidade da nossa educação, e são originados desde implantação das medidas que visam a melhoria na educação de surdos ser recente, pela ausência de iniciativas da escola que busquem recursos para preparar os profissionais da educação na perspectiva inclusiva, e pelo pensamento errado de que os surdos não têm capacidade. Assim, é construído o entendimento de que apenas o ILS deve atuar junto ao surdo. Com isso, esse profissional assume a posição de professor e tem a responsabilidade de procurar a melhor forma de mediar o conhecimento. A tal realidade estão relacionados diferentes problemas na aprendizagem do surdo como: a confusão no alunos surdo sobre qual o papel que cada profissional desempenha na sala, mencionada por Neves (2017); e o ensino sem qualidade, já que o ILS não tem formação para suprir todas as dúvidas e dificuldades dos alunos. Como nos afirma Lacerda (2012), é imprescindível que o professor regente tenha conhecimento em Libras, para que só seja do ILS a responsabilidade de interpretar, mediando a comunicação.

### **3.1.2 Planejamento e ação**

Diante desse cenário, é notória a participação do intérprete de língua de sinais na aprendizagem dos surdos. Assim, a relação professor – intérprete de língua de sinais deve ser satisfatória, deve-se formar uma parceria que busque novas formas na mediação desse conhecimento. Nesses termos, os estudos apontam quanto o planejamento das aulas e

atividades para alunos surdos que não vem sendo desenvolvidos pelos professores mas pelo ILS.

Em sua pesquisa, Sena (2017) constata que o planejamento das aulas, pelos professores, ainda não tem sido pensado nas necessidades do aluno surdo. Sendo assim, fica a critério do ILS planejar e atuar, diminuindo a participação do professor junto ao surdo e tornando ainda maior a dependência do ILS pelo professor

Diante do fato de que surdos têm capacidade de aprender LP, Arruda (2019) vem nos afirmar que é necessário que o professor conheça as estratégias que seu aluno vem utilizando para assim conseguir incentivá-lo, gerar novas estratégias que lhes dê melhores condições de aprendizagem e promover a autonomia do aluno com relação ao intérprete de língua de sinais. E dessa forma, o professor em parceria com intérprete, cada um com sua respectiva atuação, consiga administrar o tempo para atender a todos os alunos. O professor precisa conhecer seu aluno e desenvolver meios para otimizar a sua aprendizagem, e ter no ILS um suporte que viabilize a compreensão entre aluno e professor.

A pesquisa de Silva (2016, p. 90) aborda que “além da incumbência de interpretar e mediar o ensino, o ILS é quem faz o planejamento de estratégias e escolha das atividades para os surdos”. Dessa forma, pode-se constatar que apenas o intérprete de língua de sinais busca inteirar-se e dar sentido no ensino para o surdo. Pode-se observar também que alguns professores não planejam com o ILS, restringem-se em apenas dar informações prévias acerca de quais conteúdos serão abordados durante as aulas seguintes. Além de que, também não retiram a incumbência do intérprete de língua de sinais de escolher as atividades para o aluno surdo.

Nestes termos, a prática de dispor aos ILS informações prévias sobre os conteúdos das aulas seguintes é um procedimento importante para atuação do intérprete de língua de sinais, já que para expressar a mensagem na outra língua o ILS busca uma “correlação de sentido entre as línguas” (LACERDA, 2012, p. 260). Assim, precisa de tempo para conseguir pensar na melhor maneira de traduzir a língua de forma que seja mais adequada para compreensão do surdo. No entanto, apenas informar sobre o assunto não garante que o ILS tenha uma atuação satisfatória. O planejamento entre professor e ILS devem ir mais além, deve ser organizado de forma que o professor auxilie o ILS na compreensão do conteúdo; e o ILS auxilie o professor na busca por atividades, estratégias e métodos que sejam melhores para atuar junto ao surdo, otimizando a atuação de professor e ILS, bem como a aprendizagem do surdo.

Diferente da realidade enfrentada por Silva (2016), no estudo de Jesus; Daxenberger (2019) foi observado que os professores faziam o planejamento pensando nos seus alunos

surdos, procurando viabilizar as estratégias e o material didático. As professoras pesquisadas também reconhecem a importância da presença e da atuação do intérprete de língua de sinais junto ao aluno surdo, no entanto, no planejamento de aula duas das professoras pesquisadas não contavam com o intérprete no planejamento, e apenas as outras duas contavam: “[..]Y confessa: *‘sempre peço auxílio ao intérprete, pois não tenho domínio de Libras. A partir disso, junto com o intérprete, elaboro as aulas de uma maneira que facilite o processo de aprendizagem’*” (JESUS; DEXENBERGER, 2019, p. 44, grifo do autor).

Diante do exposto, fica nítida a importância atribuída ao ILS no contexto educacional. Contudo, o que se observa é que o intérprete de língua de sinais veio para sanar as dificuldades não apenas de comunicação, mas as provenientes das formações dos professores que interferem diretamente no seu trabalho com as peculiaridades desses alunos. Com isso, deve ficar claro que o responsável pelo planejamento de atividades, de ações pedagógicas e inclusivas é o professor:

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais os são os conteúdos adequados pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. (LACERDA, 2012, p.279)

Dessa forma, a presença do ILS é pertinente nos planejamentos e em outras esferas do contexto escolar, já que ele é quem tem mais aproximação com as dificuldades enfrentadas pelo surdo, e assim, consegue expor da melhor forma quais os melhores meios de viabilizar a participação desse aluno. Ao constatar que em muitas escolas regulares o planejamento não é feito pensando nos surdos, Avelar (2016) defende que a aprendizagem destes sujeitos seria mais efetiva se os professores repensassem seus planejamentos de aula, pensando nas peculiaridades desses alunos.

### 3.1.3 Relação: aluno–professor x aluno–intérprete de língua de sinais

É sabido que bons resultados são alcançados, não somente pela aquisição do conhecimento, mas pela forma como esse processo acontece. Ou seja, a relação entre professor e aluno precisa ser satisfatória de forma que o aluno consiga apoiar-se no professor para conseguir sanar suas dificuldades. No entanto, o que podemos notar é que com a atribuição do ILS como único mediador dos surdos, a relação entre o aluno e o professor regente da turma torna-se distante.

Os estudos de Silva (2016) nos alerta que além da isenção das responsabilidades de professor de aluno surdo, esse profissional também isenta-se na construção de laços e de estabelecer com seu aluno uma relação de confiança e apoio. Tal relação então passa a ser construída pelo intérprete de língua de sinais, que é quem atua diretamente com o aluno, dando-lhe suporte para enfrentar seus desafios na aprendizagem. O autor atenta para a constatação de que a inclusão está acontecendo de forma “superficial” já que a formação do surdo está sendo mediada apenas pelo intérprete de língua de sinais.

Nesse mesmo contexto, Silva (2016), faz outro apontamento, sobre os diagnósticos dos níveis de aprendizagem dos alunos surdos. Em seu estudo, o autor destaca sobre o fato de o ILS ter sido o responsável pelo diagnóstico dos alunos surdos da pesquisa, revelando que ainda estavam em níveis de alfabetização.

Esse fato demonstra que a relação intérprete de língua de sinais-surdo supera a relação do aluno com o professor, este que, mesmo sendo o regente da sala e tendo a tarefa de contribuir significativamente no processo de aprendizagem dos alunos, não consegue identificar as nítidas dificuldades do aluno.

A pesquisa de Neves (2017) vem expor acerca da importância da relação entre professor e aluno:

[...] a interação entre o docente e o aluno surdo se faz essencial no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes se mostraram sensíveis a esse aspecto e relataram que as aulas começaram a fazer mais sentido a partir das trocas através da língua de sinais diretamente com o professor sem a mediação do intérprete. (NEVES, 2017, p. 183)

Nesses termos, fica claro que a presença do ILS não substitui a atuação do professor. Isso implica que o professor precisa fazer-se mais presente e ter uma atuação mais ativa na aprendizagem dos surdos. Reconhecer suas falhas e dificuldades mas, sobretudo, tentar e buscar reinventar-se em benefício da realidade de seus alunos. O ILS exerce um trabalho fundamental que é o de ajudar ao professor diante das peculiaridades dos surdos. Mas, transpor a ele a responsabilidade total desse aluno não pode ser vista como uma prática inclusiva. É imprescindível que exista uma língua comum entre professor e aluno, já que sem ela: “[...] o aluno surdo fica desmotivado, não presta atenção no professor (já que ele não sabe Libras) e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o IE (que é sua figura de referência) não é uma autoridade em sala de aula”. (LACERDA, 2012, p. 280, grifo do autor)

Em seu estudo, Sena (2017) afirma a importância de refletir sobre o papel do ILS na escola, já que sua presença e contribuições geram melhorias em prol do surdo que podem tornar mais significativo a participação desses alunos.

A parceria consciente no exercício de funções dos profissionais em sala de aula despertam o bom desenvolvimento dos alunos. Como revela os estudos de Avelar(2016):

Participante 4 (CEC): Tenho, sim, intérprete. Os dois trabalham integrados (o professor e o intérprete). Se tenho dúvida, chamo o professor de Português, explico o básico, claramente, como eu entendo. Então, a interação com o interprete me dá o significado da palavra. O intérprete explica e me ajuda muito. (AVELAR, 2016, p. 20)

Diante do exposto, fica evidente que a realidade da educação brasileira na perspectiva de inclusão de surdos ainda precisa ser lapidada. Os conceitos ainda precisam estar bem definidos e algumas concepções precisam ser moldadas, para que a realidade escolar se transforme. E que dessa forma, cada um consiga exercer seu papel visando um benefício comum, a igualdade.

### 3.2 LP direcionada para alunos surdos

De acordo com a concepção de ensino bilíngue para surdos, esses alunos têm o direito de aprender sua língua natural (LS) como primeira língua, para posteriormente, aprender a LP como segunda língua. No entanto, a realidade do ensino de LP para surdos no Brasil vem seguindo outro caminho. Diante dos obstáculos do professor, como a falta de formação e de suporte das redes de ensino para atuar junto aos alunos surdos, esses alunos têm enfrentado algumas dificuldades na aprendizagem de LP como L2.

O estudo de Silva (2016) evidencia que o ensino de LP para surdos vem sendo trabalhado como L1, diferente do que determina o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece o ensino de LP como L2. Nesse estudo, fica evidente que o ensino para surdos que contempla apenas o ensino de LP, esta sendo ministrada como L1. Dessa forma, a escola precisa adaptar-se às necessidades desse aluno, disponibilizando o ensino de Libras, para posteriormente, o ensino de LP ser adquirido como L2.

O ensino de LP como língua natural também é constatado nos estudos de Silva (2017). A autora justifica essa afirmação em uma nota de rodapé da sua pesquisa, relatando que vivenciou discussões em que se constatava o ensino de LP para surdos apenas pela atuação do interprete junto ao aluno (SILVA, 2017). Ou seja, na medida em que as aulas de LP eram desenvolvidas diretamente para alunos ouvintes, que tem a LP como língua natural a tradução do intérprete para o aluno surdo resulta, também, na interpretação do ensino de LP como L1 para o aluno surdo.

É imprescindível que o aluno surdo conheça e se aproprie da LS antes da aquisição da L2. Conhecer a sua língua natural será a base para entender a concepção de linguagem, bem como o seu funcionamento e a diferença entre as línguas. Slomski (2019) explica que “[...] é fato que os dados linguísticos que servem de “*input*” à aquisição de uma *segunda* língua, são transmitidos aos indivíduos através de uma *primeira* língua.” (SLOMSKI, 2019, p. 73, grifo do autor)

Outra dificuldade, atrelada ao de ensino de LP como L1 para surdos, é a utilização de estratégias iguais para todos os alunos, ou seja, predomina nas salas de aula a utilização, apenas, de estratégias orais para a mediação do conhecimento, como é diagnosticado nos estudos de Farias (2017).

Essa mesma constatação sobre a utilização de estratégias comuns para todos os alunos é abordado, também, na pesquisa de Jesus; Daxenberger (2019). As autoras constataam que o ensino da LP aos surdos vem sendo apresentado como língua natural, sem ser considerada a condição gesto-visual que esses alunos necessitam para efetivar sua aprendizagem. Esse diagnostico também é abordado por Barros et al (2017, p. 5) “O aprendizado do aluno terá significado desde que a escrita tenha vinculação com imagens.”

No estudo de Sena (2017), a autora também analisa que os professores ainda não utilizam recursos visuais. E que as dificuldades na leitura e escrita, provavelmente, são provenientes dos métodos de alfabetização serem os mesmos utilizados para os alunos ouvintes.

Esse entendimento de Sena (2017) corrobora com o que consta nos estudos de Barros et al (2017). Estas autoras afirmam que essa dificuldade em leitura e escrita é consequência de estratégias oral-auditiva ainda predominante na escola, mesmo com alunos surdos.

Nessa perspectiva, Silva (2017) afirma, com base em diversos estudiosos, que o surdo relaciona muito mais facilmente a aprendizagem da língua escrita por meio de recursos ideográficos. E enfatiza quanto à extrema importância na introdução de estratégias visuais que ajudem a mediação do ensino, principalmente, com relação ao texto escrito. A autora menciona que apontar uma palavra ou frase, objetos da explicação, não significa que o surdo está relacionando a explicação a elas. Por isso é importante a utilização de recursos visuais que o auxiliem nessa compreensão. De acordo com a autora:

Tais estratégias podem envolver formas de marcar visualmente trechos de texto, partes de sentenças ou itens específicos que serão objeto de explicação, e cada professor pode buscar suas próprias estratégias para fazê-lo, como usar diferentes cores para escrever no quadro, sublinhar ou circular trechos, entre outras. (SILVA, 2017, p.144)

Nesses termos, fica evidente que a escola ainda não está preparada para receber o aluno surdo, e que precisa adequar-se, primeiro, reconhecendo o surdo como parte integrante e ativa, que tem necessidades diferentes, mas que tem capacidade de aprender a seu modo, assim sejam dadas condições. E, posteriormente, tornar a inclusão do surdo significativa, para que ele compreenda o real motivo de fazer parte do contexto escolar, bem como de sentir-se motivado a aprender. Assim, é diagnosticado nos estudos de Neves (2017) que as aulas sem um direcionamento para surdos, no ensino de LP, têm gerado a insatisfação desses alunos:

Encontramos aqui, claramente, o discurso de muitos surdos em relação à Língua Portuguesa, que dizem “não gostar” da língua e que resistiram ao aprendizado não somente por terem dificuldades, mas, também, por perceberem que as aulas que frequentaram por muitos anos não foram pensadas para surdos e sim para ouvintes. (NEVES, 2017, p. 133)

Diante desse cenário, fica evidente que urge a necessidade de medidas mais eficientes que priorizem o ensino de LP contemplando as peculiaridades dos surdos, sejam, no ensino de língua natural para viabilizar o ensino de LP, como L2, e também na busca de recursos que contemplem as especificidades desses alunos.

### 3.2.1 Avaliação da LP escrita por surdos

Muitos trabalhos buscam uma análise sobre a LP escrita por surdos, enfatizando a análise em recursos gramaticais como a utilização de verbos, pronomes e outros. Na leitura desses trabalhos é possível constatar que a escrita dos surdos tem influência da LS, sua língua natural. Dessa forma, a avaliação dos textos escritos por surdos vem se tornando uma visível dificuldade, para professores que ainda desconhecem as peculiaridades desta escrita e, conseqüentemente, as fases de aquisição de L2 por surdos, que se dão diferentemente das do ouvinte.

O estudo de Avelar (2016) afirma que os professores não diferenciam as avaliações nem as correções dos textos escritos por surdos, principalmente, por desconhecerem a cultura surda.

Nesse contexto, Silva (2017) nos orienta que a correção dos textos escritos por surdos deve partir do que o aluno já adquiriu dessa língua, por isso torna-se necessário que o professor conheça a fase em que seus alunos surdos estão na aquisição da LP, e por meio desse reconhecimento, desenvolva estratégias e atividades que viabilizem a aprendizagem desses educandos de acordo com seu nível.

Barros et al (2017) atentam para as diferentes formas de aquisição da LP escrita por surdos e ouvintes:

O letramento através da escrita para o surdo será diferente de pessoas ouvintes falantes da língua portuguesa, pois ele faz ligação com as experiências do mundo natural concretizadas em sua língua é levada para a escrita. A Língua de Sinais é esquematizada no cérebro da mesma forma que as orais, no entanto, cada uma delas têm um tempo ideal para a aprendizagem, variando de indivíduo para pra indivíduo. (BARROS; NASCIMENTO; BORGES, 2017, p. 8)

A dificuldade de letramento do surdo é duplamente maior que o ouvinte, tendo em vista que sua língua natural é percebida pelo visual, enquanto a LP é adquirida pela audição. Fator que difere e dificulta a aprendizagem da LP escrita por surdos, diferente de como ocorre por ouvintes.

Arruda (2019) salienta a preocupação exagerada do surdo durante a produção de textos escritos em atender às perspectivas dos docentes. O autor também observa que há divergência na apresentação do tema, argumentos e desenvolvimento do texto apresentados pelo surdo na LS, e escrito em LP. Ou seja, o aluno tem conhecimento do tema e consegue posicionar-se com êxito sobre ele em sua língua natural, no entanto há dificuldades quando precisa desenvolver esse mesmo tema na escrita em LP.

Nesses termos, fica evidente que deve haver uma adequação nas concepções de avaliação dos textos escritos por surdos. A concepção de certo e errado é muito presente na sala de aula. O Decreto nº. 5.626/2005, no seu Art.14, incisos VI, recomenda “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005)

Nesse contexto, Vasconcelos (2016) afirma que diante da maneira como vem sendo tratada a avaliação da escrita dos surdos, eles se veem de forma inferiorizada com relação aos ouvintes. Desta forma, a avaliação do professor com relação à escrita do surdo, como sendo errada, por possuir traços da sua língua natural, subalterniza o surdo ao ouvinte e desmotiva-o na aprendizagem. A autora destaca:

“Na SE4 percebemos ainda que, por conta de possuir uma estrutura sintática diferente em sua escrita, o surdo sofre discriminação e sua escrita é menosprezada pelo ouvinte, como se nota no seguinte trecho: “Eles falavam que era muito ruim e perguntavam: **‘Por que o surdo escreve desse jeito? Está errado!’**” (VASCONCELOS, 2016, p. 78, grifo do autor)

Nesses termos é importante pensarmos que a adequação de metodologias e avaliações para os surdos não é apenas uma questão de aquisição da LP escrita, mas uma forma de evitar

a inferiorização da cultura desses alunos e possibilitar a abertura de um leque cultural onde as diferenças se façam presentes. Diante do conceito de errado atribuído ao texto escrito por surdos, esses alunos passam a colocar-se numa posição inferior com relação ao ouvinte, já que seus textos não alcançam a “perfeição” esperada: “Ao dizer que **“havia falhas”**, **“não era perfeita”**, **“a ordem das palavras era trocada”** e **“isso era uma barreira”**, o sujeito representa a sua escrita como inferior e pior do que a do ouvinte, além de se mostrar como sujeito interpelado pelo outro e falho”. (VASCONCELOS, 2016, p. 82, grifo do autor)

Nesse contexto é importante salientar que ter a LS como base para a aprendizagem de uma L2, a L1 influencia diretamente nessa aprendizagem. Sendo assim, é importante que o professor tenha em mente que os textos escritos em LP por surdos terão marcas de uma linguagem visual, que provocará ideias distintas à leitura de ouvintes. Por isso, faz-se tão necessário que o professor regente se aproxime cada vez mais da linguagem desses alunos.

### 3.3 Inclusão ou integração: eis a questão

As políticas educacionais que preconizam a educação inclusiva estabelecem a permanência do aluno com deficiência no contexto escolar, assim como também determinam uma série de ações a serem executadas, visando essa permanência, que compreendem desde a adaptação de espaços físicos a adaptações curriculares que beneficiem esses estudantes no espaço escolar. Mas, é importante reconhecer o conceito de dois termos distintos: integração e inclusão. O primeiro desses termos se refere à concepção de fazer parte, unir-se a outros; já o segundo, está atrelado ao conceito de participação, atuação (CAVALCANTI, 2010). O aluno com deficiência não deve fazer parte do contexto escolar apenas com o intuito de estar presente, mas de que tenha recursos que viabilizem o desenvolvimento de suas habilidades e para que ele consiga ter uma participação efetiva.

No entanto, Silva (2016) evidencia que os alunos se sentem numa realidade que não é a deles, já que o desconhecimento da Libras pelo professor e pelos outros alunos interfere na comunicação espontânea e direta dos surdos.

Além da comunicação, o desconhecimento da língua natural desses alunos está diretamente ligado à desvalorização cultural deles. Como observa Vasconcelos (2016):

[...] verificamos que, na visão dos surdos, sua identidade é reprimida ao serem inseridos dentro da cultura ouvinte e que sua identidade, quando estabelecida, é subordinada à identidade do outro, ou seja, do ouvinte, reforçando o sentimento de identificação negativa e dificuldade no que se refere à aquisição e desenvolvimento da Língua Portuguesa. (VASCONCELOS, 2016, P. 71)

Em seus estudos, Sena (2017) alerta que os ILS não consideram a escola regular como inclusiva, para eles é importante que os professores façam uso da libras como também de estratégias visuais. Nestes termos, a autora atenta que é imprescindível a valorização da Libras para um ambiente educacional inclusivo para surdos, mas também uma organização política inclusiva para de fato efetivar a inclusão.

Na pesquisa de Barros et al (2017) as autoras observam que os currículos escolares não contemplam o trabalho com temas que divulguem a cultura e/ou a história do surdo, nem tratam de temas como a LS. A ausência desses temas no contexto escolar propaga a imagem estigmatizada do surdo, de que ele é apenas um deficiente, sem conhecer as suas habilidades. Nesses termos, a autora salienta o dever de compreender o que é educação para surdos, para que, assim, não haja uma “Falsa inclusão” que acontece apenas com a intenção de incluir, mas sem a real efetividade de ações que corroborem com esse conceito.

Nessa perspectiva, Silva (2017) reconhece a importância da divulgação dessas culturas na escola como meio de compreender as diferenças entre a cultura surda da ouvinte. E enfatiza que a aprendizagem de português pelos surdos não é uma escolha, mas um direito e uma obrigação enquanto cidadão brasileiro. Só a partir dessa conscientização a autora considera possível a ressignificação do ensino para surdos.

Nesses termos, é notório que a concepção inclusiva ainda não faz parte, em sua totalidade, do contexto escolar. Slomski (2019) afirma que num contexto bilíngue é primordial que o surdo faça parte do contexto escolar. O professor surdo pode assistir a criança surda na sua integração “psicossocial e cognitiva”, além das “decisões linguísticas e de cidadania”. A autora acrescenta ainda: “[...] deverá participar ativamente na condução do todo da escola, o que representa nada mais do que o **resgate dos saberes e dos poderes dos surdos no espaço escolar**”. (SLOMSKI, 2019, p. 75, grifo do autor)

Os dados corroboram que o surdo ainda se mantém como parte integrante da escola. E a isso, está atrelada a ausência de mais evidência à representação dessa classe na sociedade. A busca e adaptação de medidas que contemplem desde a propagação do conhecimento da LS até a inserção de meios que disseminem sobre a cultura surda são fatores que minimizariam o sentimento de inferioridade deste sujeito com relação ao ouvinte, além de promover uma aproximação ainda maior entre as duas culturas.

#### 3.4 Influência e motivação para a aprendizagem da L2

É fundamental ao surdo a aquisição de LP como L2. Para tais sujeitos já ficou clara a importância de primeiro adquirir a LS, para por meio dessa, adquirir a LP.

Em seus estudos, Neves (2017, p. 135) aponta dois tipos de motivação na aprendizagem de LP por surdos: a “motivação instrumental”, relacionada à aprendizagem da língua para fins específicos; e a “motivação integrativa” que garante a integração a uma comunidade linguística diferente da sua. Nos estudos dessa autora, ficou evidente que os surdos atribuem as suas motivações na aprendizagem da LP à família que, muitas vezes, reconhece que por meio dessa aprendizagem os surdos terão maior autonomia. Neves (2017) também destaca que além da motivação o surdo precisa encontrar sentido na aprendizagem de LP, para que ela não seja tida apenas como uma obrigação. Precisa ser motivado e impulsionado para reconhecer-se capaz de adquirir essa habilidade de forma efetiva.

Porém, os estudos de Vasconcelos (2016) revelam que as dificuldades enfrentadas pelos surdos com relação à aquisição da LP são atribuídas à escola e à família “**A escola é responsável** por não me influenciar nesse sentido. **Minha família também não me ajudou**, não havia uma preocupação”. (VASCONCELOS, 2016, p. 73, grifo do autor). Diante desse posicionamento do surdo, podemos atribuir a falta de motivação à escola quanto à falta de metodologias e estratégias que reconheçam o potencial e desenvolvimento do surdo durante a aquisição da LP; e à família, quanto à ausência na aceitação da condição de surdo, que os leva a não o incluírem em atividades e ambientes que trabalhem as especificidades desse grupo. Por outro lado, nesse mesmo estudo é constatado o depoimento de surdos que atribuem a sua facilidade com a LP à família e à escola: “[...] porque eu já tive uma **aquisição da língua e influência da escola e da família**” (VASCONCELOS, 2016, p. 83, grifo do autor). Nesse sentido, fica evidente que a família e a escola são de imprescindível contribuição para o sucesso da aprendizagem do surdo.

Nesse mesmo contexto, também é importante salientar quanto a necessidade de motivação na aprendizagem da LS. A pesquisa de Sena (2017) demonstra que a maioria dos surdos são nascidos em famílias ouvintes que não têm conhecimento da LS. Por isso, é importante o reconhecimento e a aceitação das especificidades dos surdos no ambiente familiar, para que ele possam ter acesso o mais precocemente possível à sua cultura, e assim tenham condições de adquirir sua língua natural, já que a maior dificuldade do surdo quanto à aprendizagem é causada pela aquisição da língua natural tardiamente. Neves (2017) e Sena (2017) frisam que a aprendizagem de LP por aluno surdo depende de que ele reconheça essa língua de forma significativa na sua vida. Em outras palavras, que ele consiga perceber a LP como recurso indispensável para sua vida em sociedade.

O estudo de Silva (2016) evidencia as dificuldades enfrentadas pelo surdo na aquisição da LP, pela ausência de uma língua natural. Ela ressalta que, diferente dos alunos ouvintes que chegam à escola com uma língua constituída, os surdos não são estimulados pelos pais, que desconhecem a LS, e isso constitui a grande dificuldade enfrentada pelos surdos.

Nesse contexto, fica visível a importância que a motivação exerce na aprendizagem. A família e a escola são pilares fundamentais para estabelecer relações que apoiem e incentivem o surdo a enfrentar seus desafios. Sentir-se motivado é a certeza de que acreditam na sua capacidade. No caso dos surdos, a capacidade de aprender a LS, mesmo essa língua sendo pertencente a um grupo menor e pouco divulgada; e aprender a LP, que é o recurso linguístico da maioria, mas se difere do seu recurso linguístico natural.

Diante disso, fica evidente que a escola precisa avançar quanto a mudanças que incluam em seu contexto propostas que deem espaço para a compreensão da surdez, bem como que essas propostas ultrapassem o contexto escolar e alcancem as famílias, firmando-se parceria na busca por um ensino de qualidade, acreditando sempre que o surdo é capaz.

## 5 CONCLUSÃO

Na presente pesquisa objetivamos compreender como vem acontecendo o ensino de Língua Portuguesa, como L2 para surdos, bem como o processo de inclusão desses alunos ao contexto escolar regular. Dessa forma, foi possível observar que as políticas educacionais ainda precisam ser revistas no sentido de preparar a escola e a comunidade escolar para desenvolverem com esses alunos um ensino de qualidade.

O ensino, na modalidade bilíngue, para alunos surdos, regido pelas Leis atuais do Brasil, ainda deixa a desejar, já que os professores, por falta de preparo, sentem-se inseguros para atuarem junto a esses alunos deixando essa responsabilidade aos intérpretes que, por sua vez, apesar de suprirem a principal barreira entre professor e aluno - a comunicação - não conseguem suprir as reais necessidades educacionais do aluno com o mesmo desempenho que um professor.

Além disso, é importante considerar que existe a necessidade de que o professor consiga estabelecer vínculos com seus alunos, de forma que firme entre eles uma parceria pautada no apoio e motivação. É indispensável que o professor desperte a sensibilidade de reconhecer nos seus alunos suas principais dificuldades e os entraves que geram essas dificuldades para que eles consigam adequar-se a melhor forma de tornar possível a aprendizagem.

Nesse sentido, com relação ao aluno surdo, é sabido que a maioria das escolas ainda não contam com uma comunidade escolar fluente em Libras, e que a melhor forma de aprendizagem para esses alunos é através do método bilíngue. Nesse cenário, é indispensável a presença de um intérprete de língua de sinais para viabilizar a comunicação entre surdo e comunidade escolar e, principalmente, entre professor e aluno de forma que construa uma ponte de acesso ao conhecimento. Não só isso, o intérprete de língua de sinais na escola também pode ter uma participação ainda mais significativa que intermediar a comunicação. Ele pode ser a porta para incentivar a propagação da cultura surda, divulgar as reais necessidades de reconhecer as peculiaridades do surdo e auxiliar na busca por melhores condições para que esses alunos sejam, realmente, incluídos ao contexto escolar.

Para isso, o intérprete de língua de sinais deve ser visto como um elo que une a comunidade escolar ouvinte ao aluno surdo. Diferente do que foi observado nesta pesquisa, o intérprete não pode receber a incumbência de único responsável pela educação desses alunos. Conteúdos, metodologias, atividades, melhorias curriculares e outros, são parcelas de responsabilidades de professores, coordenadores e gestores em parceria com o intérprete de

língua de sinais. Dessa forma, deve-se considerar a concepção de inclusão quando cada um desempenha o seu papel em prol de melhorias nas condições de educação de tais sujeitos.

A inclusão educacional de surdos através do ensino de Língua Portuguesa, como L2, no contexto escolar brasileiro, desencadeia alguns obstáculos na aprendizagem desses alunos. Não obstante a insegurança do professor que o torna dependente do intérprete de língua de sinais, a concepção de L2 para surdos ainda não vem sendo executada em sua totalidade, dessa forma, as aulas de LP permanecem seguindo com as mesmas estratégias e metodologias usadas na sala de aula compostas, somente, por alunos ouvintes. É sabido que o ensino de L2 é complexo, e para o surdo, a complexidade torna-se duplamente maior, pois além da aprendizagem de outra língua, este sujeito ainda carece de estratégias e recursos que contemplem aspectos visuais que são desnecessários para a compreensão do aluno ouvinte.

Além do mais, é pertinente ressaltar que um desafio a mais para o ensino de LP como L2 é que o surdo tem chegado às escolas sem uma primeira língua constituída, ou seja, a realidade que se enraíza na educação para surdos é de grandes dificuldades para aprender que têm como base o desconhecimento de sua própria língua para posteriormente aprender outra. Nesse sentido, urge a necessidade de que sejam revisados os conceitos de educação inclusiva, na intenção de incluir ao convívio escolar e, conseqüentemente, da comunidade a presença da pessoa surda e/ou fluente em Libras para que dissemine o incentivo e a importância de uma criança surda ter a oportunidade, desde a infância, de conviver e aprender com seus pares uma língua que contemple suas especificidades, além de, assim também, reconhecer-se pertencente a uma comunidade.

Dessa forma, a inclusão de pessoa surda e/ou fluente em Libras à escola, que possa contribuir com as adaptações necessárias da escola para atender melhor aos surdos e, principalmente, que contribua com o professor dando-lhe auxílios que subsidiem suas dificuldades sobre como atuar junto ao surdo.

No tocante aos professores de LP, como L2 para surdos, as conseqüências do distanciamento desse professor com a LS, podem ser profundas como: a desmotivação, insatisfação e abandono da escola pelo aluno surdo. Assim como as concepções de educação inclusiva, a concepção do que se considera “certo” e “errado” para avaliar aprendizes de L2, precisam ser revistas pelos professores de LP. Considerar “erro” o desconhecido é uma atitude séria e que pode agravar as dificuldades do aluno. É importante atentar que aprendizes de L2 trazem referências de sua L1, e que para os surdos as duas línguas (L1 e L2) divergem completamente, cada uma com uma estrutura própria: a L1 baseada no gesto-visual e a L2 no

oral. Por esse motivo é pertinente que professores de LP tenham uma aproximação maior com a LS e suas peculiaridades.

Diante desse contexto, percebemos que os aspectos apontados nesse trabalho nos levam a refletir sobre a importância de discutir-se cada vez mais sobre a educação inclusiva. E não somente discutir, mas pesquisar e analisar sobre a realidade dessa modalidade de ensino nas nossas escolas na busca por melhorias. A comunidade escolar, ainda, precisa entender a diferença entre inclusão e integração para definir os passos a serem seguidos no caminho para a tão defendida “educação para todos”.

A educação inclusiva necessita que professores, coordenadores e gestores aproximem-se mais daquilo que se considera “diferente” para que consigam perceber as peculiaridades e isso inquiete-os na busca por melhorias na qualidade de inclusão desses alunos com deficiência. Acreditamos que essa aproximação pode despertar o reconhecimento da capacidade da equipe escolar de vencer os obstáculos de lidar com o novo, e a do educando que consegue aprender desde que lhe seja ofertado um ensino que contemple suas especificidades.

Diante do exposto, com relação ao ensino de Língua Portuguesa, como L2 para surdos, reconhecemos que as políticas públicas, apesar de recentes, já defendem a importância da língua natural desses estudantes e de seus direitos, como a presença de intérpretes de língua de sinais para oportunizar a igualdade de ensino. No entanto, essas políticas e direitos precisam ser analisados com mais atenção para que cada profissional consiga desempenhar suas funções pensando na heterogeneidade de seus alunos. Por isso, se fazem necessários maiores investimentos na formação continuada de professores e intérpretes, para que, assim, consigamos tornar o ambiente escolar verdadeiramente, inclusivo.



BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 29 de mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP; 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em 29 de mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 29 de mai. de 2020

BRASIL. **Lei nº 12.319/2010 de 1 de Setembro de 2010.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20072010/2010/lei/112319.htm#:~:text=Regulament a%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20 Sinais%202D%20LIBRAS](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2010/lei/112319.htm#:~:text=Regulament%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%202D%20LIBRAS). Acesso em 20 de set. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Fundamentos da educação de surdos. In: FARIAS, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) **Língua portuguesa e LIBRAS:** teorias e prática 1. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

EDLE CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is” / Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

FARIAS Francisca Neuza de Almeida. **As Práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico:** uma pesquisa ação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5748680](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5748680) Acesso em: 22 de set. de 2020.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação** : doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo : Summus, 2006. p. 162-180.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem Surdez e educação**. /Maria Cecilia Rafael de Góes. – Campinas, SP : Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

JESUS, Rosely Vieira; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. O aprendizado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa pelos educandos surdos em contexto Inclusivo. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba, v. 4, nº 2, Jul-Dez, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1410/577> Acesso em: 22 de set. de 2020

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012. 392 p.

LEITE. Jan Edson Rodrigues. Fundamentos de linguística. In: FARIAS, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs). **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e prática 1**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em: 20 de set. de 2020

NEVES, Bruna Crescencio. **Educação bilíngue para surdos: implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6243704](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6243704) Acesso em: 22 de set. de 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf) Acesso em: 20 de set. de 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012. 392 p.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0229.pdf>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

SENA, Fábila Sousa de. **O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190789> Acesso em: 22 de set. de 2020.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: Uma apresentação panorâmica. **REVISTA X**, Curitiba, volume 12, n. 2, 2017. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/SILVA\\_2017\\_Portugues\\_como\\_L2\\_das\\_pessoas\\_surdas\\_apresentacao\\_panoramica.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/SILVA_2017_Portugues_como_L2_das_pessoas_surdas_apresentacao_panoramica.pdf) Acesso em: 22 de set. de 2020.

SILVA, Wellington Jhonner Divino. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4853749](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4853749) Acesso em: 22 de set. de 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilingue para surdos: concepções e implicações práticas.** /Vilma Geni Slomski./ 1ª ed. (2010), 3ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2019.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil** [livro eletrônico] /Maria Aparecida Leite Soares. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, william. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Ayla Lizandra Campos de. **As relações de ensino de Língua Portuguesa para surdos: discursos e identidades.**2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4533863](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4533863) Acesso em: 22 de set. de 2020.

ZANONI, Isabela; SANTOS, Emerson Izidoro dos. Os Reflexos da Comunicação Total na Atual Interação e Comunicação entre Indivíduos Surdos e Ouvintes. **XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu - PR – 02 a 05/09/2014.** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1069-1.pdf> Acesso em: 29 de mai. de 2020.