



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

Fabiana Leite Dezes

Título:

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA PESSOAS SURDAS: desafios
metodológicos no contexto educacional bilíngue**

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

Fabiana Leite Dezes

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA PESSOAS SURDAS: desafios
metodológicos no contexto educacional bilíngue**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof^ª Ma.: Ritha Cordeiro de Sousa e Lima

CAMPINA GRANDE – PB

2023

D532p

Dezes, Fabiana Leite.

Português como segunda língua para pessoas surdas: desafios metodológicos no contexto educacional bilíngue / Fabiana Leite Dezes. – Campina Grande, 2023.
40 f.

Monografia (Licenciatura em Letras – Libras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Ma. Ritha Cordeiro de Sousa e Lima".
Referências.

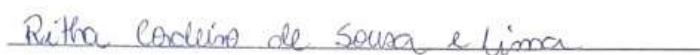
1. Língua Portuguesa - Pessoas Surdas. 2. Português como Segunda Língua. 3. Ensino Bilíngue. 4. Escola de Surdos. I. Lima, Ritha Cordeiro de Sousa e. II. Título.

CDU 81'1-056.263(043)

FABIANA LEITE DEZES

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA PESSOAS SURDAS: desafios
metodológicos no contexto educacional bilíngue

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Ma.: Ritha Cordeiro de Sousa e Lima
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



Prof^a Dra.: Niédja Maria Ferreira Lima - Examinadora externa
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG



Prof. Me.: José Tiago Ferreira Belo - Examinador interno
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

DEDICATÓRIA:

Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares (JOSUÉ, 1:9).

AGRADECIMENTOS:

Ao nosso Deus soberano, que me conduziu de forma divina e extraordinária, rumo a realização de um sonho que já estava escrito no coração de Deus.

As minhas filhas, genro e neto que torceram por mim em todo tempo, digo que vocês são os meus bens mais preciosos.

Aos meus sobrinhos, sobrinha querida, que sempre acreditaram em mim, e fizeram as suas orações em prol do meu sucesso.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional e pela confiança a mim depositada, minha mãe Luisa a quem tanto amo neste mundo, minha eterna gratidão.

À minha mestra e orientadora, Ritha Lima que me fez acreditar no meu potencial a qual carinhosamente abraçou o meu sonho e profissionalmente conduziu o andamento deste trabalho sem medir nenhum esforço, sem palavras para expressar minha gratidão.

Aos docentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba-UFCG e em especial aos meus avaliadores, Dr^a Niédja Maria F. Lime e ao Mestre José Tiago F. Belo minha eterna gratidão realmente vocês fazem parte do meu sucesso acadêmico.

A toda equipe de interpretes que trabalharam com excelência e participaram desse momento tão importante e marcante da minha vida.

As minhas amigas de trabalho que contribuíram significativamente em minhas trocas noturnas de plantões, para que eu pudesse concluir este trabalho, gratidão pelas orações e palavras de apoio como foram importantes meninas Andréia, Auriene, Leide Gláucia queridas amo todas vocês.

Aos meus amigos Luciano e Amilton pelo apoio e incentivo, até em suas palavras que por muitas vezes se tornaram como um bálsamo para minha alma.

As minhas colegas ouvintes Jeane, Sonale, Alanna, Iara, Kivia, Ceíça Saúde, Ana Paula Silva, Sônia minhas amadas do meu coração, seguiremos juntas.

A toda comunidade surda e em especial aos colegas surdos e surdas que estiveram comigo nessa linda jornada, como sou grata pela vida de cada um, meu eterno carinho.

À minha primeira professora surda (Josinalva Gomes), a qual considero como uma mãe, tens o meu respeito e consideração, obrigada por me apresenta o seu mundo, o qual aprendi a amar, posso não ouvir a sua voz, mais consigo te ouvir pela língua de sinais, surdo não é deficiente é apenas diferente. E esse diploma dedico à sua pessoa.

“Instruir-te-ei, e ensinar-te-ei o caminho que debes seguir; guiar-te-ei com os meus olhos.”

Salmos 32:8

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. PRIMEIRAS PALAVRAS | 3 |
| 2. APRESENTANDO AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS | 7 |
| 2.1. A participante da pesquisa | 7 |
| 2.2. O locus da pesquisa | 8 |
| 3. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO DO BILINGUISTO: as tensões entre a Libras e o Português escrito | 10 |
| 3.1 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS: a defesa da visualidade nesse processo. | 17 |
| 4. COLOCANDO AS FERRAMENTAS PARA FUNCIONAR: discutindo os resultados | 22 |
| 5. PALAVRAS FINAIS: um convite a novas pesquisas..... | 30 |
| 6. REFERÊNCIAS: | 32 |

RESUMO

Há muito se discute a tensão do ensino da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, no processo educativo de pessoas surdas. As pesquisas, em sua maioria, relatam as lacunas existentes nesse processo. Esse estudo, de maneira ainda tímida, reuniu-se a este diálogo já presente e reafirma a necessidade urgente de políticas públicas que possam nortear esse processo extremamente complexo que é o ensino de uma língua de modalidade oral-auditiva para pessoas que parte de uma manifestação linguística visuo-espacial. Para a construção do presente estudo nos norteamos pelo seguinte questionamento: *quais os principais desafios metodológicos vivenciados por uma docente no ensino de português, como L2, para pessoas surdas em um contexto bilíngue?* Nos ancoramos em pressupostos da educação e ensino bilíngue por entendermos esse espaço mais aberto a acolher e pensar as questões. Nos utilizamos de um questionário disponibilizado através da plataforma *Google Forms*, o qual, embora se apresente um tanto rígido, atendeu as nossas necessidades emergenciais quanto a feitura da pesquisa. A análise de dados pautou-se na inteireza da pessoa surda por considerarmos essa visão como a que melhor reflete a idiossincrasia do Povo Surdo. Os dados dão indícios de fragilidades no que concerne a aquisição de L2 por pessoas surdas, principalmente, originadas pela ausência de formação inicial nesse sentido, bem como ausência de documentos norteadores para encaminhar o *fazer pedagógico* nesse cenário, especificamente.

Palavras Chave: Pessoas Surdas, Português como segunda língua, Ensino Bilíngue; Escola de Surdos

ABSTRACT

The tension of teaching Portuguese as a second language in the educational process of deaf people has long been discussed. Researches, for the most part, report gaps in this process. This study, still timidly, joined this dialogue already present and reaffirms the urgent need for public policies that can guide this extremely complex process that is the teaching of an oral-auditory modality for people who start from a manifestation visuospatial linguistics. For the construction of this study, we were guided by the following question: what are the main methodological challenges experienced by a teacher in teaching Portuguese, as L2, to deaf people in a bilingual context? We opted for bilingual education because we understand this space as more open to welcoming and thinking about issues related to deafness. We used a questionnaire made available through the Google Forms platform, which, although somewhat rigid, met our emergency needs in terms of carrying out the survey. Data analysis was based on Cultural Studies and Deaf Studies because we consider this view as the one that best reflects the wholeness of deaf people. The data show weaknesses regarding the acquisition of L2 by deaf people, mainly caused by the lack of initial training in this sense, as well as the absence of guiding documents to direct the pedagogical work in this scenario, specifically.

key words: Deaf people, Portuguese as a second language, Bilingual Education.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente estudo tem como foco principal abordar os desafios metodológicos enfrentados pelo docente de uma escola de surdos com relação ao ensino e a educação da pessoa surda, com ênfase na aquisição da língua portuguesa como uma segunda língua (L2) na modalidade escrita no contexto da educação bilíngue.

Segundo Quadros (1997), ressalta que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua. Embora que algumas escolas já proporcionam um ensino bilíngue, no qual se adquire a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, o desafio relacionado a dificuldade para a aquisição e a compreensão da Língua Portuguesa como L2 ainda persiste.

Sendo assim, o presente trabalho se faz relevante pois, o tema abordado de alguma forma busca contribuir de maneira significativa e enriquecedora aos docentes, os quais ao longo de uma jornada cansativa de trabalho precisam ter estratégias de ensino e aprendizagem adequadas em prol da pessoa surda, principalmente um olhar diferenciado com relação ao uso das metodologias para os mesmos.

Discutir sobre os desafios metodológicos enfrentados pelo docente com relação ao ensino e a educação da pessoa surda sabendo que essa discussão não é de hoje, no passado vários autores como Silva (2004, p. 2), ressaltaram que “Os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Todavia quando se faz escolhas e algumas mudanças de métodos, é necessário mudar todo o resto, e dentro desse contexto se faz relevante questionar, avaliar, bem como analisar acerca das diferentes propostas que influenciam de forma positiva o ensino das línguas de sinais e da língua portuguesa como L2 na sua modalidade escrita.

Dessa forma, o presente trabalho estabeleceu como problema de pesquisa quais os principais desafios metodológicos enfrentados pelo docente com relação ao ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita para a pessoa surda? Sendo assim, como objetivo geral investigar os principais desafios metodológicos enfrentados pelo docente com relação ao ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita para a pessoa surda. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos serão conceituar a língua portuguesa (L2) para surdos no contexto bilíngue; Analisar os dados obtidos à luz do ensino bilíngue, e discutir, ainda que de forma breve, sobre desafios metodológicos enfrentados pelo docente para o ensino da L2 na modalidade escrita para surdos.

A educação com ênfase nas pessoas surdas vem sendo marcada por diversos momentos de militâncias em prol do direito linguístico em espaços sociais e educacionais. A temática também vem ocupando espaços de pesquisas e discussões que defendem o bilinguismo como o método de ensino mais adequado para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, desta maneira tornando-se acessíveis duas línguas, sendo a Libras como L1, adquirida de forma espontânea e a língua oficial do país a L2, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, tendo como intuito de estimular proporcionando habilidades como a leitura e a escrita (FREIRE, 1998).

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p.27).

Conforme, Quadros (1997), afirma que é importante assegurar esta aquisição da L1, para que se faça um trabalho com relação a aquisição da L2, dessa forma os alunos surdos precisam estar alfabetizados e letrados em sua primeira língua (Libras).

Ressaltando a questão da educação dos surdos no Brasil, o mesmo relata que para uma escola propor um ensino bilíngue, a mesma deverá estar ciente da realidade psicossocial, cultural e linguística que envolve essa proposta, para que assim de maneira coerente, possa apresentar –se diante do sujeito surdo e da sua família.

Sendo assim, a escola como um todo, docentes, administradores e funcionários, devem assumir a postura de que a língua de sinais é a língua adequada para a criança surda como L1 por permitir-lhe um desenvolvimento da linguagem semelhante ao da criança ouvinte. Direito assegurado através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que legitima o reconhecimento da Libras, seu ensino, uso e expansão no Brasil, trazendo importantes orientações quanto à educação bilíngue (GARRUTTI; MORREIRA, 2022).

Entretanto, ao se reportar a atuação por parte da docência, vale ressaltar que a “Libras deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a mesma deve servir de base à apreensão de conhecimentos” e como resultado significativo no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, se faz necessário uma boa aquisição da L1 (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016).

Dessa forma, após vários estudos nota-se que a língua de sinais apresenta uma gramática própria e por ser visual/espacial é adquirida com facilidade pelos surdos, permitindo que eles tenham um desenvolvimento linguístico, dos aspectos cognitivos, dos aspectos sócio afetivos,

emocional e conseqüentemente a mesma possuirá uma identificação da sua cultura surda, além de ajudar na aquisição da língua majoritária na modalidade escrita (VIERA, 2017).

Assim Quadros(1997), reitera que os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto.

De acordo com Alvez (2010), é necessário a construção de um espaço de comunicação para interação ampla, entre a L1 e a L2 na sua modalidade escrita, para que o aluno surdo tenha avanços importantes. Doravante, se faz necessário a defesa de ambiente bilíngüe como sendo o mais adequado para o pleno desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural das pessoas surdas.

As inquietações que oportunizaram esse estudo são oriundas de observações feitas durante o ingresso na Licenciatura de Letras Libras na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba – UFCG. Na ocasião, os graduandos surdos quando expostos a língua portuguesa apresentavam dificuldade na compreensão da mesma seja para leitura e/ou escrita. Diante do acima exposto, busca-se entender como se dá o ensino de uma segunda língua para surdos em um contexto educacional bilíngüe.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por pessoas surdas deve ser singular, objetivando atender a singularidade linguística enquanto condição essencial de todo o processo educacional dos surdos. Considerando os registros acadêmicos atuais, a realidade não condiz com as recomendações acerca desse ensino. Como consequência, depara-se com fragilidades no cenário educacional que se propõe bilíngüe.

O presente estudo estabeleceu como problema de pesquisa: quais os principais desafios metodológicos enfrentados pelo docente para o ensino da língua portuguesa, como uma segunda língua (L2) na modalidade escrita no contexto da educação bilíngüe? E como objetivo geral analisar os principais desafios metodológicos enfrentados pelo docente para o ensino da língua portuguesa, como uma segunda língua (L2) na modalidade escrita no contexto da educação bilíngüe.

Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos serão conceituar a língua portuguesa (L2) para surdos no contexto bilíngüe, Analisar os dados obtidos à luz do ensino bilíngüe e discutir sobre os desafios metodológicos enfrentados pelo docente para o ensino da L2 na modalidade escrita para surdos sinalizantes na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima (ECIAC) localizada na Cidade de Campina Grande Paraíba. Observando assim o método do bilinguismo e a utilização de materiais pedagógicos produzidos e adaptados para o

desenvolvimento cognitivo da aprendizagem do surdo sabendo que a sua modalidade é uma língua espaço - visual e não oral – auditiva.

Assim, é possível notar a importância do ensino da Libras já que a mesma é utilizada no seu dia a dia e precisa ser adquirida desde o início da primeira etapa dentro do âmbito escolar, a qual assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem da língua portuguesa, pois aprender a escrever, para o surdo é aprender em tal caso, uma segunda língua (GÓES,2020).

Quadros e Perlin (2007) afirmam que a língua de sinais é a língua que preenche, para as crianças surdas, as mesmas funções que as línguas orais para as crianças ouvintes. É por meio dela que os surdos ampliam de forma significativa o conhecimento de mundo, portanto deve ser utilizada para o aprendizado da escrita, visto que sua utilização permite aos surdos compreender e significar o que leem.

Então, o Bilinguismo seria fundamental, dentre outros fatores, por se preocupar em garantir às crianças surdas a aquisição de uma primeira língua. Para os pesquisadores Butler e Hakuta (2006), os quais defendem o bilinguismo pois acreditam que o seu uso, é para além de um comportamento linguístico, o qual envolve aspectos de ordem psicológica e sociocultural para as pessoas surdas.

No bilinguismo, assim que as pessoas surdas adquirem a Língua de Sinais (LS) as mesmas passam a aprender o Português na modalidade escrita. De acordo com Quadros (1997) não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas, mais de assegurar a LS como uma língua natural e a Portuguesa como segunda língua de uma comunidade surda.

Sabe-se que o reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural para comunidade surda foi de um enorme avanço, e essa conquista era almejada pelos mesmos por muitos anos (inclusive por 100 anos). Contudo Penha (2018, p.174), afirma que a educação formal no método do bilinguismo (a qual está sendo ofertada atualmente para as pessoas surdas) “não é a garantia de um acesso ao Ensino Superior ou a uma formação profissional de qualidade.”

Para concluir esse pensamento sobre a importância da LS como uma língua natural, segundo Goldfeld (2022) confirma que a pessoa surda quando sofre atraso de linguagem, principalmente em sua língua natural, a mesma não terá condições de adquirir, pelo ensino formal, os conceitos científicos, os quais mostram de modo mais abrangente e profundo conceitos espontâneos de maior nível.

Sendo assim, toda cognição passa a ser determinada pela linguagem, onde a mesma é influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam de forma direta e indireta no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda (GOLDFELD,1997).

2. APRESENTANDO AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

O estudo aqui apresentado está pautado na visão epistemológica dos Estudos Surdos e Estudos culturais que tem por premissa o deslocamento das minorias surdas para o centro dos processos educacionais e sociais como um todo (DORZIAT, 1999; 2009). Isto posto, a pesquisa que desenvolvemos é de cunho qualitativo tendo em vista a visão empreendida para enxergar os dados coletados e pelo entendimento de que a pesquisa aqui posta, não apenas se preocupa em apresentar os dados mas também em dialogar com outras vozes que possam contribuir com uma perspectiva que contemple questões mais amplas do bilinguismo, fundamentamo-nos, dentre outros autores, nos pressupostos da teoria de Quadros (1996), Brito (1993), Skliar (1999), Sanchez (1990), Dorziat (2015) e nas discussões quanto à educação de surdos e o desenvolvimento de língua considerando o modelo bilíngue (Brasil, 2005).

Como instrumento metodológico, fizemos uso do questionário. Nas palavras de Gil (2002, p. 115), o questionário “[...] constitui o meio mais rápido e barato para se adquirir informações, além de não se exigir um treinamento pessoal garantindo o anonimato”; outrossim o número de perguntas e respostas podem ser baixas. Optamos pelo instrumento em questão por se configurar um caminho mais acessível de se percorrer no que tange a pesquisa, haja vista o curto prazo de tempo com que empreendemos o estudo apresentado impossibilitando assim, um longo caminho para aprovação em Comitês de Ética. O questionário utilizado foi executado de maneira remota com uma professora, através da ferramenta de extensão *Google Forms* composto por treze perguntas claras e objetivas, dentre elas selecionamos cinco perguntas para discutir na análise dos dados.

A construção do arcabouço teórico partiu do método de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e artigos, utilizando como ferramenta de busca: o Google Acadêmico, o site da Capes e Scielo. Para tais pesquisas, empregamos os seguintes filtros: Surdos/ Educação Bilíngue/ Libras/ Aprendizagem/ Aquisição da Língua portuguesa, de 1993 até os dias atuais.

2.1 A participante da pesquisa

A professora participante da pesquisa, que será identificada nesse trabalho pelo nome Ana, é ouvinte, na época do estudo tinha a idade 52 anos, era casada, e mãe de uma surda. Também possuía graduação em Letras Português, uma especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português e Português/Libras. A participante ingressou na escola *Lócus* da pesquisa no ano de 2012, atualmente leciona a disciplina de Português como segunda língua para alunos surdos do 6º ano. Além das formações citadas, Ana participou de um curso de formação continuada

oferecida pelo MEC com duração de 1 ano. Ainda, conta com a ofertar de cursos para formação continuada aos docentes da escola em que atua, ofertados pela Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, Paraíba.

2.2 O lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima (ECIAC), nome atualizado no ano de 2019 localizada na Cidade de Campina Grande, Paraíba. Desde do ano em que foi fundada, a mesma passou por diversas mudanças na sua nomenclatura era apresentada como Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), pouco depois passou para Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC) que tem por premissa ofertar o ensino bilíngue para o sujeito surdo. Assim, a escola conta com o ensino da Libras, enquanto língua natural de pessoas surdas, e o Português, na modalidade escrita, enquanto segunda língua ensinada de modo sistematizada.

A escola (ECIAC) surgiu na década de 1980, está inserida no contexto da história de educação para surdos de Campina Grande. Nesse sentido, mais precisamente em março de 1983 a Universidade Federal da Paraíba - UFPB (hoje, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG) ofertava, dentre outros, o curso de pedagogia com habilitação em educação de deficientes da Audiocomunicação.¹

Naquele período, pela falta de uma escola que possibilitasse o cumprimento do estágio para professores com licenciatura em pedagogia e também pela ausência de instituições próprias para o ensino de surdos, um grupo de professoras e alunas estagiarias do curso em questão lutaram por um espaço que se constituísse um campo de atuação para estágios supervisionados, entre essas professoras estava Eleny Gianini, que foi de valiosa importância no processo de fundação da escola ECIAC.

Então, inicialmente a escola não se caracterizava como uma instituição de ensino estadual como nos dias atuais. Segundo Gianini (2012) buscando ampliar o ensino para pessoas surdas na Cidade de Campina Grande, que ela juntamente com o grupo de professores e estagiários da, atual, UFCG, tiveram a iniciativa de procurar a Secretária de Educação Municipal, a qual se disponibilizou a pagar um aluguel do imóvel, que hoje

¹ Nomenclatura adotada na época da criação do curso.

é conhecido como a ECIAC, além de conseguir uma incorporação de funcionários para a instituição.

Após esse primeiro contato entre as professoras e estagiários do curso de pedagogia juntamente ao poder público, estabeleceu-se uma parceria com a, atual, UFCG e a Secretária de Educação da Cidade de Campina Grande, e assim foi fundada a escola lócus dessa pesquisa através do decreto estadual nº 10.288 de 16 de julho 1984. Desta maneira, a ECIAC se tornou uma escola estadual para pessoas surdas. Desde então passou a ser responsabilidade do governo do Estado da Paraíba, com a secretária municipal de Campina Grande e a UFCG, juntas oferecem apoio e aporte para o ensino da comunidade surda da Paraíba.

Atualmente a escola aderiu ao modelo integral², que conta 58 alunos surdos matriculados para o tempo integral e 22 alunos do programa EJA, com 35 disciplinas ofertadas. O corpo docente contava com 3 professores surdos e alguns professores ouvintes bilíngues, a escola é regular para o estado, porém funciona na modalidade de ensino bilíngue.

Isto posto, optamos por um estudo direcionado ao ensino do português como segunda língua para pessoas surdas: relacionado aos desafios metodológicos no contexto educacional bilíngue, na modalidade escrita (L2), vivenciados por uma professora que ensina português como segunda língua para alunos surdos do ensino fundamental II de uma escola Bilíngue na cidade de Campina Grande - Paraíba, a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima (ECIAC).

Para a análise, nos pautamos na análise interpretativa que é uma –dentre outras - possibilidade metodológica de compreender e interpretar o que os dados nos dizem. Para tal análise, algumas etapas são recomendadas que, apesar de trazer a *leveza* de uma análise que se distancie de amarras excessivamente sistemáticas, conduz o pesquisador a um “juízo de valor, uma tomada de decisão” (SEVERINO 2007, p. 53) com a finalidade de uma avaliação da qual “os critérios são determinados a partir da constituição do texto analisado” (SEVERINO 2007, p. 54). Esta análise nos possibilitou buscar uma compreensão interpretativa e um olhar crítico para os dados ponderando questões tais como: língua, cultura, bilinguismo e ensino de língua portuguesa para pessoas surdas.

² A alteração no formato das atividades escolares teve início no dia 27 de janeiro de 2019 (informações colhidas através da nova gestão escolar, atual gestora Maria Sonale Leite).

Destacamos como objetivo geral *investigar os principais desafios metodológicos enfrentados pela docente com relação ao ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita para pessoa surda.*

3. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO DO BILINGUISMO: as tensões entre a Libras e o Português escrito, breve histórico

Ao longo da história até meados da Idade Média, pensava-se que as pessoas surdas fossem incapazes de serem educáveis, de viver e conviver dentro da sociedade, de poder exercer os seus direitos legais, até mesmo de casar e assim herdar os seus bens (STROBEL, 2008). Esse período foi marcado por uma forte exclusão, a pessoa que apresentasse alguma deficiência era excluída pela sociedade, os surdos eram vistos como pessoas amaldiçoadas e castigadas pelos deuses, e por isso foram abandonados e sacrificados. (PENHA,2018).

Diante disso, “[...] a história sempre nos faz refletir e entender os fatos atuais, que o presente não está deslocado do passado, que a trajetória é importante para ser vista como um processo” (HONORA; FIZANCO, 2009, p.15).

Mediante o processo vivenciado pelas pessoas surdas com relação a constituição educacional e social, muitas foram as técnicas empregadas visando tornar as pessoas surdas educáveis, todas objetivando padrões de normalidade, haja vista o não reconhecimento da pluralidade linguística, cultural e identitária. A luz de Sánchez (1990), os métodos de ensino para as pessoas surdas tinham por premissa “ensinar a falar e a compreender a comunicação oral através da leitura dos lábios” (p. 35, tradução nossa)³. A busca pelo padrão do ouvinte como sendo o método adequado contornou/contorna todo o contexto educacional que envolvia/envolve as pessoas surdas.

Em função disto, o ouvintismo escreveu a história das pessoas surdas. História marcada por dominação, coerção, apagamento cultural e identitário, originando desse modo uma memória deprimente na historicidade das pessoas surdas.

Na tentativa por enquadramento social, conclui-se que as pessoas surdas não poderiam pensar na palavra oralizada, dada a sua condição de surdez, iniciou-se o processo de apresentar

³ “[...] enseñarles a hablar y a comprender lo hablado a través de la lectura de los labios [...]” (SÁNCHEZ, 1990, p. 35).

a língua de forma escrita como alternativa para solucionar o problema da audição. Os métodos empregados variavam entre o papel, quadro-negro ou no ar através de representações das mãos.

Inicialmente a palavra escrita era apresentada e posteriormente uma imagem para que a aprendizagem ocorresse através da associação (SÁNCHEZ, 1990). A lógica instaurada era a de que fosse possível construir um sentido sem que houvesse uma língua mediando o processo. Todo o processo era mediado pela língua majoritária na sua forma escrita. O mecanismo educacional da época refletia a importância do enquadramento social e a supremacia da língua oficial do país como sendo a única aceita no processo comunicativo.

A partir do século XVI, começaram novas pesquisas com foco na educação de pessoas surdas, a história serve de suporte para analisar as consequências educacionais de cada filosofia desenvolvida para o ensino e aprendizagem dos mesmos. Surge então uma metodologia na qual fossem capazes de desenvolver seu pensamento através do ensino da fala e da compreensão da língua falada (OIVEIRA, 2011).

Na ocasião, um monge vindo da Espanha, chamado Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou quatro surdos filhos de nobres, naquela época Ponce conseguiu desenvolver uma metodologia que se apresentava como datilologia, representada através das mãos as letras do alfabeto para os surdos, ensinando a escrita e oralização, além de criar uma escola para professores de surdos (PENHA, 2018).

Em 1750, surge um educador filantrópico Abade Charles Michael de L'Epée, considerado o “pai dos surdos” o mesmo criou um método de ensino observando grupos de pessoas surdas que perambulavam pelas ruas de Paris (SACKS, 2010). Ele apresentou um método educacional chamado de Sinais Metódicos, o qual fazia uma combinação da Língua de Sinais nativa juntamente com a gramática sinalizada francesa, assim ele associava os sinais às imagens e palavras escritas, e dessa forma era ensinado as pessoas surdas como ler.

No mesmo ano 1750, na Alemanha um educador Samuel Heinick desenvolveu outra metodologia utilizada para educação das pessoas surdas, a filosofia conhecida como o oralismo. Acreditava-se que com esse novo método oralista para pessoas surdas seria aceito pela sociedade ouvintista, excluindo assim a língua de sinais (GUARINELO, 2007).

A partir de então, para Goldfeld (1997), as metodologias do francês L'Epée e do alemão Heinick se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. “Os argumentos de L'Epée foram mais fortes e por isso tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos da Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados” (GOLDFELD, 1997, p.26).

O XVIII é considerado a época áurea na história da educação dos surdos, um forte avanço no desenvolvimento qualitativo com professores surdos e professoras surdas e na

construção de escolas para surdos e surdas, visto que a língua de sinais era adquirida por esse público, de maneira rápida e assim podiam dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões (SACKS, 1989).

Em 1815, um professor americano de surdos/as, Thomas Hopkins Gallaudet, chegou à Europa em busca de novos conhecimentos relacionados a educação de pessoas surdas, o mesmo na sua trajetória já tinha realizado uma visita na Inglaterra, tentando aprender com a família de Braidword o método do oralismo que já era utilizado, mais não obteve êxito em adquirir a metodologia oralista, restando apenas o método manual que conseguiu com o Francês Abade L'Épée, Gallaudet ficou tão entusiasmado que convidou Laurence Clerc, o melhor aluno da escola de L'Épée, para acompanhá-lo de volta aos Estados Unidos. E no ano de 1817, fundaram a primeira escola permanente para surdos/as (RAMOS; GOLDFELD, 1992).

A partir de 1821, as escolas americanas rapidamente se moveram em direção a *American Sign Language* (ASL), a mesma obteve uma grande influência do francês sinalizado. Com o passar do tempo, ocorreu uma elevação no nível da escolarização dos surdos, pois aprendiam com agilidade as disciplinas que eram ensinadas nas línguas de sinais (GOLDFELD, 2002).

Abrindo um pequeno leque no centro da história, com relação a era da educação de pessoas surdas na Europa e Estados Unidos até o início dessa educação em solo brasileiro.

Em 1855 no Brasil, há registros de que um professor surdo francês Hernest Huet, a convite do então imperador D. Pedro II, veio iniciar um trabalho de educação com duas crianças surdas. Dois anos depois, é inaugurado o Imperial Instituto de Surdos Mudos (Lei número 939, de 26 de setembro de 1857). Esse instituto permanece com o nome de Instituto Nacional do Ensino de Surdos (INES), até hoje utiliza a língua de sinais como língua de instrução de surdos e surdas (GOLDFELD, 2002).

É importante salientar, que o ensino da língua de sinais pelo francês Huet dentro do Brasil, teve uma forte influência da escola francesa, e o alfabeto manual utilizado no Brasil é muito parecido com o alfabeto manual do país europeu. Por muitos anos, familiares com pessoas surdas vindas da América do Sul, viajavam até o Brasil para conhecer o INES e proporcionar educação aos seus familiares (MORI, 2015).

Com os avanços tecnológicos pelo mundo no ano de 1860, a filosofia oralista vai obtendo mais força, vários profissionais fizeram investimentos no aprendizado da língua oral para os/as surdos/as, e grande era o entusiasmo com o desenvolvimento dos/as surdos/as, por esse motivo, até os dias atuais alguns estudiosos e algumas estudiosas defendem que a língua de sinais, de certa forma prejudica na aprendizagem da língua oral (SILVA,2014).

Em 1880, um defensor do oralismo muito importante, o célebre inventor do telefone Alexander Graham Bell, contribuiu fortemente com a sua votação no evento internacional

realizado em Milão, chamado “Congresso Internacional de Educação de Surdos”, exerceu o seu direito de votação para decidir qual método seria utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido, os/as surdos/as foram obrigados/as a se comunicarem exclusivamente por meio da Língua majoritária do País, na sua modalidade oral ou através da leitura orofacial (GOLDFELD, 2002).

Desta maneira, o oralismo foi instaurado e os adeptos desse método passaram a acreditar que a estimulação auditiva possibilitaria o ensino e aprendizagem da língua portuguesa para a pessoa surda, e conseqüentemente conseguiriam uma interação com a comunidade dos ouvintes, bem como desenvolver uma personalidade ouvintista (CAPOVILLA, 2000).

Logo após, essa proibição da língua de sinais, os/as surdos/as sofreram um atraso de, aproximadamente, um século no estudo e desenvolvimento educacional como um todo, percebendo assim níveis baixíssimos de compreensão na expressão oral com relação ao conhecimento da língua. A partir de então, iniciou-se uma longa e sofrida batalha em prol dos direitos linguísticos de pessoas surdas para o uso da língua natural, a Libras (MARCHESI,1991).

Como as pessoas surdas não tiveram êxito em se comunicar de maneira satisfatória com os ouvintes utilizando o método do oralismo, e que estando em seus pares persistiam na comunicação por meio da língua de sinais, a partir daí nos anos de 1968 surge então a chamada filosofia da Comunicação Total (PENHA,2018).

Assim a comunicação total teria como principal meta o uso de estratégias que conseguisse resgatar de alguma maneira a comunicação das pessoas surdas com os ouvintes. E particularmente a “Comunicação Total não estava em oposição à utilização da língua oral, mas apresentava-se como um sistema de comunicação complementar” (MARCHERI, 1995, p. 59). Visto que, a sua filosofia utilizava-se do uso de gestos, língua de sinais, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que auxiliassem no desenvolvimento da língua oral (SCHELP,2008).

Dessa forma, dar-se a trajetória inicial na história com relação a educação de pessoas surdas entre sucessos e insucessos, após longos anos de militância da comunidade surda, e pesquisas na área que atestavam a necessidade de uma educação que contemplasse a língua natural enquanto língua de instrução, instaura-se a luta do bilinguismo como meio mais adequado para a educação de pessoas surdas (DORZIAT,1999).

Em suma, a defesa ancorava-se na prioridade da língua de sinais como primeira língua (L1) dos surdos, respeitando sua singularidade e especificidade pois a mesma é completa, possuindo suas próprias regras gramaticais e seus parâmetros, distinta de qualquer língua falada ou escrita. Já a língua portuguesa passa a ser ensinada na modalidade escrita como segunda língua (L2) para o surdo (BATISTA,2011).

Os primeiros estudos sérios referente as línguas de sinais foram desenvolvidos a partir de 1957 pelo linguista americano William Stokoe. Ele produziu um artigo sobre ASL, financiado pelo governo norte-americano. E em 1960 realizou sua primeira publicação “Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf,” reconhecida como marco, e como “prova” da importância linguística das Línguas de Sinais, demonstrando assim que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais (STUMPF, 2008).

A partir desses registros feitos por Stokoe e sua equipe de linguistas da Universidade de Gallaudet, os quais apontaram naquela época para três parâmetros da língua (ASL) sendo responsáveis por organizar a formação de um sinal, e as nomeou da seguinte maneira: Configuração das mãos (CM), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M). Logo após esses três parâmetros outros dois foram descobertos, e estudados por Ferreira Brito (1989) e sua equipe, que trouxe as pesquisas da Libras Orientação da mão (OM) e os aspectos não manuais (LACERDA,1998).

Com as pesquisas empreendidas para reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais, a partir de 1980, o bilinguismo passa a ser defendido no Brasil com as pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, em concordância de outros linguistas Skliar (1998) e Quadros (1997). Atualmente as reflexões dessas autoras e desse autor, quanto a prática bilíngue na educação de surdos/as, defende que o status linguístico da língua portuguesa e da língua de sinais devem ter o mesmo valor (SOARES,2013).

De acordo com Lacerda (1998), o ensino bilíngue destaca-se pela importância de assegurar a pessoa surda os novos conhecimentos por meio do canal visual, deixando de utilizar a comunicação total, a qual dificultava o ensino e aprendizagem de pessoas surdas, pois havia uma mistura entre as línguas, e isso acarretava na impossibilidade de compreensão de ambas, visto as características singulares que envolvia as línguas em questão, tornando impossível falar duas línguas ao mesmo tempo no espaço escolar.

Segundo Albuquerque (2016, p. 21), às línguas de sinais passam a ser conferida “à custa do fracasso social e educacional dos surdos.” Nesse momento o status de língua natural com total suficiência comunicativa para o pleno desenvolvimento cognitivo e social das pessoas surdas ganham o seu direito. No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS ocorreu apenas em 2002 regida pela Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002). A mesma Lei que garante o direito de comunicação das pessoas surdas a partir de sua língua natural, prevê a obrigatoriedade da língua portuguesa na modalidade escrita.

Nesse dia, segundo Brito (2013), uma onda de contentamento sobreveio dentro e fora do Congresso Nacional. Os militantes que defendiam o reconhecimento da Libras utilizada

pelas pessoas surdas celebraram o resultado do pleito como uma espécie de *libertação*. Muito embora, o fantasma de Milão subsista no mesmo mecanismo de liberdade.

A Educação Bilíngue de pessoas surdas envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado o qual é similar ao de crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2), na sua modalidade escrita.

[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação de pessoas surdas, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

De acordo com o exposto, a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, assegurando-a como primeira língua (L1) e como língua principal de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros (MARTINS; SOUSA, 2013). Pois, é por meio da língua que as pessoas surdas “podem desenvolver suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento)” (GESSER, 2009, p. 76). Para tanto, assegurar que a língua de sinais seja a condição primeira de acesso a toda e qualquer informação em todos os âmbitos de trânsito social de pessoas surdas é basilar para o pleno desenvolvimento deste público, somando-se a isto ações que tenham por clareza o *para quem e como fazer* visando atender a singularidade surda.

A defesa da aquisição da Libras no tempo adequado tende a minimizar danos e até mesmo atraso escolar. Pois, a falta de estímulo linguístico acessível (Libras) na fase da primeira infância pode gerar um enorme prejuízo para o desenvolvimento escolar da pessoa surda, acarretando em danos cognitivos devido ao atraso relacionado ao contato com a língua de sinais (MAYBERRY, 1993; CORMIER *et al.*, 2012; LICHTIG, 2012; BARBOSA, 2012).

Por essa razão, é fundamental que a pessoa surda possa ter uma estimulo das bases linguísticas o quanto antes para adquirir assim a aquisição da língua de sinais (LICHTIG; BARBOSA, 2012; GÕES, 2002). O fato de que noventa e cinco por cento das crianças surdas nascem em um lar com pais ouvintes não fluentes em Libras, condiciona o aprendizado dessa língua no ingresso em espaços educacionais bilíngue. À vista disso, o contato com docentes fluentes na língua se faz primordial, e ainda, docentes surdos que sirvam de modelo para a construção da identidade surda.

Diante disto, a aquisição da primeira língua deve acontecer o mais precocemente possível, para que, com esse conhecimento adquirido nesta língua, se organize o processo preparatório de aprendizagem para uma segunda língua (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013). Mediada sempre pela especificidade das línguas envolvidas no processo, Libras e Língua Portuguesa, em sua forma escrita, que se apresentam em modalidades distintas.

Mediante ao exposto, defender a importância da Libras no processo educacional de pessoas surdas o quanto antes como condição *sine quo now* para um completo desenvolvimento cognitivo e social de modo geral, visto que essa é a língua de apropriação de conhecimento, de significação, a língua que possibilitará a construção da subjetividade.

Para a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua tomando como referência a língua portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas, a defesa pelo ensino bilíngue se faz pertinente. Em seus estudos Quadros (1997), têm apontado que essa proposta é mais eficaz para o desenvolvimento da pessoa surda no âmbito escolar, visto a possibilidade da aquisição da Libras (L1) de modo natural, sendo necessário assegurar essa língua para realizar um trabalho sistemático relacionado ao ensino da língua escrita, considerando dessa forma a realidade voltada ao ensino formal.

Considerando a comunidade surda a L1 é essencial, pois é por meio da língua que possibilita a significação que as crianças surdas terão o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento. A L2 é necessária enquanto condição de sobrevivência em uma sociedade que se constitui a partir da escrita da língua oficial do país (ANDRADE, 2017).

Assim, para que as pessoas surdas possam ter acesso ao conhecimento socialmente constituído, faz-se necessário a aquisição da língua portuguesa, na modalidade escrita, ademais, esta obrigatoriedade está prevista em Lei vigente, a saber “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p.1). Isto posto, cabe-nos entender sob quais condições as pessoas surdas foram/são expostas a aquisição desta segunda língua.

Segundo Leffa (1988), há várias abordagens que tratam sobre a aquisição e aprendizagem de segunda língua. As abordagens mais tradicionais enfatizam a aquisição de aspectos gramaticais na leitura e escrita. Todavia, o processo de aquisição da L2 não é um processo natural para a pessoa surda. Justifica-se pelo fato de as línguas de sinais se distinguirem das línguas orais, especialmente, pela modalidade. A primeira constitui-se como sendo visuo-espacial e a segunda, oral-auditiva. (QUADROS, 2004).

Sendo assim Silva (2021), destaca que a pessoa surda enquanto bilíngue possui suas particularidades no tocante a forma como o ensino e aprendizagem deverá ser apresentado, visto que a valorização relacionada ao seu aspecto visual é altamente aguçada, pois a Libras é uma

língua de *input* visual, e nesse sentido os caminhos metodológicos devem contemplar esse aspecto enquanto central do fazer pedagógico.

No tópico seguinte, será apresentado algumas reflexões acerca das principais metodologias que atentam para o aspecto visual, inerente as pessoas surdas, meio pelo qual o ensino da língua portuguesa se apresentara como L2.

3.1 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS: a defesa da visualidade nesse processo.

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2 na modalidade escrita para pessoas surdas tem parte significativa em pesquisas acadêmicas no Brasil. Quadros (1997), ao defender o Bilinguismo para a educação de surdos, declarou que essa abordagem implica primeiro em assegurar as pessoas surdas a aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1), de forma espontânea e natural, enquanto que a língua oral - auditiva Língua Portuguesa – seria na forma escrita, ocupando assim uma posição de segunda língua (L2).

A exposição das pessoas surdas à duas línguas em contexto educacional está posta em Lei vigente, 10.436/02 que salienta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do Português (BRASIL, 2002). Nesse sentido, o Decreto 5.626/05 trata da obrigatoriedade da promoção de formação inicial para “o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005, p. 3). Toda via, as formações a que se refere o Decreto, são inexistentes no Brasil, atualmente.⁴ Essa ausência pode refletir na fragilidade de metodologias que atendam a complexidade do processo educacional para surdos/as haja vista as modalidades distintas da Libras e do Português.

Além da necessidade de uma língua que sirva de base para a aprendizagem de uma L2, vários estudos já apontaram que, no caso das pessoas surdas a língua portuguesa deve ser ensinada como uma segunda língua. Para que isso aconteça com sucesso serão necessárias estratégias de ensino de segunda língua, somadas a utilização de metodologias e materiais didáticos que levem em consideração a singularidade linguística dessa aprendizagem (BERNARDINO; SANTOS, 2018).

Conforme Gesser (2009), relacionado as questões educacionais na formação de surdos/as, inclusive na aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, há uma

⁴ Consulta feita a plataforma E-mec sob os seguintes filtros: Português como L2 para surdos e Letras Português para o ensino de surdos. Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

enorme necessidade em se inverter a lógica executada até então nas escolas, afirmando que os/as docentes ouvintes de crianças surdas necessitam serem fluentes na Libras, para poder de maneira segura educa-los. Segundo Carvalho (2010) afirma que para trabalhar de maneira exploratória a pedagogia visual, é necessário e fundamental, além da fluência na Libras, que o professor tenha um domínio com o uso de tecnologias, como: elaboração e exposição de power point, vídeos em língua de sinais e edições desse material para um melhor aproveitamento no ensino para surdos.

Para Quadros (1997), um dos problemas apresentados nas pesquisas como responsável pelo fracasso na aprendizagem da Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita por pessoas surdas, reside no fato de que as metodologias de ensino utilizadas para o processo de alfabetização baseiam-se nas estratégias de aprendizagem para crianças ouvintes, tais estratégias não devem ter como modelo as mesmas utilizadas para as crianças surdas. Acrescenta-se a isto, a complexidade do ensino para crianças de uma língua essencialmente auditiva para um sujeito que biologicamente não recebe as informações por esse canal.

Destarte, Lacerda (2011) salienta que as construções de práticas metodológicas significativas para a pessoa surda dependem muito de um elemento fundamental: o professor. Mais correto ainda seria afirmar que a postura e as práticas do professor, possuem um papel relevante diante do processo de aprendizagem que envolve a leitura e a escrita como fatores de suma importância dentro de uma sociedade.

Ribeiro (2002), ressalta sobre a importância de docentes enxergarem com clareza “o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade” (p. 69). Visto que, o docente ocupa um espaço que permite identificar a relevância da contribuição escolar para o pleno desenvolvimento cognitivo e social do estudante, portanto, o ambiente escolar proporciona um lugar fértil para aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais, culturais devendo se amparar de mecanismos pedagógicos eficazes a fim de cumprir com tal missão.

Sendo assim concordamos com Lacerda (2013), sobre a importância de o professor trabalhar com a escola ao organizar um bom planejamento com práticas de ensino adequadas à realidade das pessoas surdas, visto que o seu canal receptor é a visão. Nota-se a necessidade do uso de recursos visuais e materiais didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

A base norteadora na defesa da pedagogia visual centra-se na visualidade constituinte às pessoas surdas. De modo que todo o processo educacional deve considerar os *inputs* visuais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de surdos, pois a gestualidade/visualidade ocupa uma marca linguística que não deve ser apagada no ensino de L2. Assim, “o ensino de língua oral para surdos não pode ter uma metodologia de ensino de

língua materna, nem de ensino da L2 oral” (ALVES, 2020, p. 23). É necessário pensar o ensino de L2 para pessoas surdas baseadas no *para quem* essa metodologia é aplicada.

Em busca de um panorama dos alunos surdos que ingressam na escola bilíngue temos um público que inicia o período escolar com a gramática da língua de sinais internalizada. As línguas de sinais (LS) mostram-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais e simultâneas, predominantemente, ou seja, a utilização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço (QUADROS, 1997). De modo que temos um estudante que parte da gramática da sua língua natural para apropriar-se de uma língua, na modalidade escrita, oral-auditiva linear.

Repetidamente, nos deparamos com metodologias que não contemplam as especificidades da pessoa surda que podem ser justificadas pela falta de formações iniciais norteadoras do *como fazer*. Como consequência, docentes se encontram num limbo, muitas vezes, desenvolvendo suas competências para esse ensino baseados em tentativas com vistas a encontrar um caminho metodológico que melhor contemple a inteireza das pessoas surdas.

É salutar refletir que muito embora as licenciaturas em Letras Libras ofereçam alguns, poucos, componentes curriculares que objetivem ponderar sobre o ensino de L2 para surdos, torna-se insuficiente dada a complexidade do processo em questão com o objetivo final da formação em Letras Libras. Pode ser verdade o fato de o curso supracitado tentar minimizar a lacuna existente quando se trata de L2, porém, discussões, por mais importantes que sejam, não atendem aos propósitos de uma formação pensada para atender esse fim.

Com vistas a jogar luz sobre a complexidade que envolve o ensino bilíngue para pessoas surdas, trazemos a reflexão o fato de que a língua natural delas se distingue da língua portuguesa. Mesmo que essa afirmação pareça óbvio, o que pretendemos ressaltar é a diferença estrutural/gramatical que permeia as línguas em discussão. Portanto, é emergente considerar que, no que tange ao contexto educacional dessas pessoas em específico, o ensino de L2 decorre de uma língua que se manifesta de uma forma diferente da L1. Tal fato contrasta-se com o ensino da língua escrita para crianças ouvintes, confirmando a defesa de que as metodologias empregadas para o ensino de crianças surdas não devem se igualar ao das crianças ouvintes.

Diante disso, Dorziart e Figueiredo (2003) reafirmam que o ensino da Língua Portuguesa como (L2) para as pessoas surdas, segue com suas lacunas, visto que os docentes não apresentam um conhecimento aprimorado para desenvolver um ensino e aprendizagem, na qual possam contemplar de maneira significativas as habilidades para o conhecimento da L2, em sua modalidade escrita em prol da pessoa surda. Quanto a isto, acreditamos que a condição a qual as autoras tratam podem ser atribuídas a ausência de formações iniciais que norteiem a atuação do docente no quesito ensino de L2 para pessoas surdas.

Atualmente os profissionais e pesquisadores da área da surdez, se mostram preocupados na questão da concepção de alfabetização e letramento na educação de surdos, muito embora desenvolvam alguma habilidade na codificação e decodificação, eles continuam apresentando dificuldades para atribuir sentido ao que leem. Essa dificuldade pode ser atribuída de duas formas: pela falta de convicção com relação a leitura e escrita no que se diz respeito das práticas pedagógicas utilizadas na escola, bem como devido ao pouco conhecimento relacionado a Língua Portuguesa quando chegam no âmbito escolar (GÓES,2020).

Com relação ao pouco conhecimento da língua portuguesa quando os surdos chegam na escola, estudos como os de Quadros (1997); Sánchez (1990), pontam que a maioria deles são filhos de pais ouvintes que não sabem libras, e conseqüentemente, chegam no ambiente escolar sem dominar nenhuma língua o que se torna ainda mais grave. E nesse impasse, cabe a escola desenvolver estratégias para que a pessoa surda tenha a oportunidade de adquirir sua língua natural a L1, após esse processo ele conseguirá uma aquisição da Língua portuguesa como L2. Para tal afirmação, apoiamo-nos nas palavras de Honora (2014, p. 97), a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorrerá após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma efetiva.

É importante compreender e entender que a língua de sinais para as pessoas surdas, exercem as mesmas utilidades que a língua oral tem para os ouvintes. Assim, em um movimento comparativo, acredita-se que a língua de sinais seja adquirida de maneira compartilhada entre as pessoas fluentes. Através do contato direto envolvendo-os com práticas educativas, na interpretação textuais e discursivas possa tornar essa língua de sinais em funcionalidade (PEREIRA,2000).

Destarte a defesa pela visualidade no processo de aquisição de L2 por pessoas surdas, para além da clareza dos *inputs* visuais que são inerentes a condição natural de surdez, todo o processo deve ser mediado pelo que Campelo (2007) denomina de semiótica imagética: mostrando *o novo* por um espaço que explora a visualidade, onde podem ser adquiridos e investigados aspectos da cultura surda, da identidade surda, da constituição da imagem visual presentes nos mesmos, os chamados ‘olhares surdos’, que podem ser cultivados também como recursos didáticos.

Considerando essa perspectiva, Martins (2010) afirma que não se trata simplesmente do uso de gestos ou mímicas soltas no espaço, mas de um trabalho minucioso com signos em língua de sinais, pesquisando e investigando as características visuais, as quais se mostram presente nessa língua: na utilização dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla e profunda.

Nesse processo, a presença de professores surdos no contexto educacional é de extrema importância, para que eles possam servir de modelos linguísticos e de identidade surda, e dessa maneira instigar o uso da Libras em toda área escolar, contribuindo de forma ímpar com relação aos seus pares na construção de uma percepção positiva da surdez em prol de seus valores e crenças, visto que os mesmos compartilham de elementos culturais comuns (LODI, 2005).

Resumidamente, discutimos a importância dos recursos visuais no ensino de L2 para surdos com vistas a erradicar o discurso de que a pessoa surda não consegue ter uma boa leitura e escrita, como também os oportunizar para vivenciar diferentes situações, adquirir novos conhecimentos, construir sua subjetividade através do espaço coletivo e transformador a qual se faz através da educação. Não podemos ainda obscurecer o fato da preferência por metodologias que, por muitas das vezes, não são condizentes com a idade/série de estudantes com surdez por se apresentarem de modo bastante simplista, o que tendem a negar o direito ao conhecimento socialmente construído objetivando o caminho mais *fácil*, travestidos de semântica e sintaxe facilitadores, empobrecidas, por vezes, não adaptados ao que realmente seria de interesse com relação ao desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Tais práticas podem ser justificadas por dois motivos, pela falta de conhecimento ou por descrença nas capacidades cognitivas dos surdos. (PEREIRA, 2003).

Sendo assim, é importante uma reflexão relacionada a capacidade criativa do surdo, dentro de um contexto bilíngue assegurando que eles conseguem dar sentido a sua leitura e escrita, o problema maior se dá em torno do processo dessa aquisição na L2, e em como essa língua está sendo exposta para os surdos, visto que ela acontece de maneira artificializada dentro da escola, caracterizando dessa forma um processo de aquisição não – natural, ou seja sistemática através de profissionais que fazem uso da metodologia *ouvintista* (QUADROS, 1997).

Diante do que foi apresentado Vieira (2017), em suas observações como um pesquisador linguista, afirma o maior obstáculo para as pessoas surdas, no tocante ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, se encontra nos professores, visto que conhecem muito pouco a língua escrita e querem utilizar métodos tradicionais de ensino para os surdos, os quais nem são mais válidos para os ouvintes.

Para concluir, segundo Furlan (2011) amenizando a discussão até então apresentada, salienta que isso se dá, devido há falta de oportunidades na formação continuada dos professores, e acrescentamos a ausência da chamada formação de base, para que assim possam ter a possibilidade de aprimorar e adquirir novos conhecimentos, melhorando o ensino da língua para este público alvo. Essa formação não consiste meramente em lhes suprir conjuntos de técnicas e procedimentos adequados, contudo e sobretudo busca investigar as especificidades

do ensino de leitura e escrita das pessoas surdas, tendo como principal foco uma situação bilíngue.

4. COLOCANDO AS FERRAMENTAS PARA FUNCIONAR: discutindo os resultados

Frente à condição bilíngue das pessoas surdas, quanto ao processo educacional, o docente deve ter uma formação de acordo com o art.7º inciso III do decreto nº5.626/05 (BRASIL, 2005), declara que o professor ouvinte deve ser bilíngue: libras – língua portuguesa, assemelhando-se a um professor de ensino de línguas estrangeiras. Soares (2013) defende que a formação deve proporcionar o conhecimento e a vivência dentro da Libras, muito embora reconheça que esse aspecto não é o suficiente para as práticas educativas do aluno surdo.

Diante disso, o primeiro questionamento, foi relacionado a formação inicial da professora participante.

Excerto 1

P.: Qual a sua formação?

R.: Ana: “*professora de Libras/Português.*”

Fonte: questionário aplicado com Ana.

Destacando o reconhecimento da aprendizagem na primeira língua que assegura o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), uma equipe profissional diferenciada para cada etapa educacional e especialmente a educação infantil, está posto no processo de ensino de pessoas surdas. Assim, a legislação citada assegura a presença de um profissional bilíngue, fluente em Libras, possibilitando desta forma um ensino em língua de sinais para o desenvolvimento de linguagem do aluno surdo. A especificidade formacional de que trata o decreto está estruturado da seguinte forma:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.[...] Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos

anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, p. 1).

A professora participante afirmou ser formada como professora de Libras/Português. Toda via, o decreto assevera que a licenciatura em Letras Libras que engloba também a língua oficial do Brasil deve conter o português como segunda língua. A partir de uma breve busca no site governamental, E-mec⁵ foi possível identificar que nenhuma das licenciaturas em Libras ofertadas no Brasil apresentam a formação em português como segunda língua. Muito embora, por se tratar de um curso bilíngue, Letras subentende a língua portuguesa e Libras, a língua de sinais. Chamamos atenção para o fato de que as questões relacionadas ao ensino de Português para pessoas surdas não são contempladas em uma formação que apresente minimamente alguns componentes da língua portuguesa. Acreditamos que a presença de tais componentes objetiva, talvez, sanar a lacuna posta pelo sistema educacional que não oferta um curso específico para esse fim, a saber, a formação de docentes de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, a qual está prevista em Lei vigente⁶.

É importante salientar que a formação inicial, unicamente, não garante ao docente todas as competências e habilidade necessárias para o fazer docente. É necessário, portanto, buscar novos conhecimentos, participar de formações continuadas dentro de um contexto bilíngue, compreender as lutas da comunidade surda, entendendo a cultura e identidade surda, para assim contribuir na formação de um cidadão melhor. Porém, não devemos obscurecer a importância da formação de base. Ter clareza sobre esse lugar formativo enquanto um campo fértil de discussão e transmissão do conhecimento humano construído socialmente.

O ensino de segunda língua para as pessoas surdas é singular não devendo ser equiparado ou baseado pelos métodos empregados para o ensino de pessoas ouvintes se configurando como desafiador no cenário educacional atual. Nesse sentido, o excerto que segue é basilar de uma discussão presente no meio do corpo docente.

Excerto 2

P.: Qual o maior desafio quanto ao ensino da língua portuguesa para os surdos?

⁵ <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> . Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

⁶ “§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas [...] (BRASIL, 2005, p. 3).

R.: Ana: "**fazer adaptação.**"

Fonte: questionário aplicado com Ana.

A educação objetiva-se ao pleno desenvolvimento humano e se configura enquanto dever do Estado, além da família (BRASIL, 1996). Nesse sentido, tanto o acesso quanto a permanência deve ser pensada pelos agentes escolares a fim de cumprir seu objetivo principal, o desenvolvimento humano. Contudo, no que tange a educação de pessoas surdas, o campo se apresenta por vezes complexo pela coexistência de duas línguas de modalidade distintas, Libras e Português escrito.

É papel da escola desenvolver estratégias para que a pessoa surda tenha a oportunidade de adquirir sua língua natural a L1, para que em seguida, ocorra a aquisição da Língua portuguesa como L2. Para tal afirmação, apoiamo-nos nas palavras de Honora (2014, p. 97), a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorrerá após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma efetiva.

Diante disso, Dorziart e Figueiredo (2003) reafirmam que o ensino da Língua Portuguesa como (L2) para as pessoas surdas, segue com suas lacunas, visto que os docentes não apresentam um conhecimento aprimorado para desenvolver um ensino e aprendizagem, na qual possam contemplar de maneira significativas as habilidades para o conhecimento da L2, em sua modalidade escrita em *prol* da pessoa surda.

A grande reflexão talvez seja: *de onde partir para desenvolver as habilidades necessárias para o ensino de português como L2 para pessoas surdas?* Nesse caminho reflexivo não devemos esquecer que, apesar da Lei instituir a formação específica para ensinar L2 para surdos, não há nenhuma oferta de licenciatura que norteie o fazer docente, ou, minimamente, discussões acadêmicas que impulsionem a transformação de um espaço propício a aquisição de L2 considerando as singularidades de discentes surdos.

Na fala da participante, identificamos que a adaptação do material para o ensino e aprendizagem da pessoa surda ocupa o centro dos desafios do ensino de língua portuguesa. Entendemos que o primeiro pensamento, por vezes angustiante, ocupe-se em tornar o que já existe, metodologicamente falando, acessível às pessoas surdas, adaptável a elas. Mas, a simples transposição de uma língua para outra (do Português para a Libras) não garante as condições de materiais para o desenvolvimento cognitivo de surdos. É necessário ter clareza do "*para que fazer, para quem fazer, por que fazer*" (DORZIAT, 1999, p. 28, grifo nosso) para que a língua de sinais deixe de ser usada como *trampolim* e passe a integrar todo o currículo educacional.

Nesse sentido, a adaptação de material, por si só, não atende as necessidades educacionais do público em questão, sob o risco de evocarmos o fantasma de Milão. Tomamos por base reflexiva para tal afirmação o fato de que os materiais já produzidos (e que são por vezes adaptados para o público surdo) ser pensado por pessoas ouvintes e para pessoas ouvintes.

Destarte, defendemos que a aquisição de língua portuguesa para os estudantes surdos deve ocorrer de maneira significativa, mediada pela língua de sinais, através da visualidade e sem as impressões ouvintistas como balizadoras do processo. O *como fazer* é que angustia inúmeros docentes que atuam no contexto de educação bilíngue bimodal⁷. Outra vez, afirmamos a urgência da criação e oferta da graduação em Letras Português para o ensino de pessoas surdas, conforme previsto em Lei vigente.

Na esteira das análises, é possível identificar a partir do terceiro excerto que as lacunas a que nos referimos sobre o processo educacional de pessoas surdas também perpassa a avaliação desse ensino. Quanto a isso, vejamos:

Excerto 3

P.: Como você avalia a aprendizagem dos alunos surdos em língua portuguesa?

R.: Ana: **“a avaliação é feita de forma contínua diante do aprendizado do aluno na Libras”**

Fonte: questionário aplicado com Ana.

É sabido que o processo avaliativo faz parte da prática docente, e disso não há fuga. Entretanto, visa à um fim centrado no conhecimento efetivo dos alunos e das alunas como processo formativo e não apenas como forma de mensurar o conhecimento obtido. Sugiro repensar a avaliação enquanto processo formativo, enquanto fonte de aprendizado em oposição a vinculação classificatória entre aprovado/a ou reprovado/a.

Em relação ao exposto por Ana, percebe-se que a professora busca adotar um processo que vise avaliar o estudante em diversos contextos e momentos e com isso, podemos dizer que há uma tentativa de fuga ao modelo tradicional de avaliação que culmina num exame centrado nos resultados obtidos pelos alunos, normalmente no final de cada componente [bimestre, por se tratar da educação básica] (ZABALA, 1998).

É possível inferir que a perspectiva da qual a professora faz uso tem relação com o denominado de “avaliação somativa”. No dizer de Zabala (1998), esse tipo de avaliação consiste

⁷ Bilinguismo bimodal atrela-se comumente ao aspecto educacional ou de aquisição de língua, e com relação as questões educacionais incluem-se as discussões mais atuais sobre o estatuto das línguas de sinais como línguas de herança, promovendo uma educação bilíngue que respeite as diferenças entre as línguas (Quadros, 2017).

em um “informe global [...] do processo de construção de conhecimento e a avaliação de todo o percurso do[a] aluno[a]” (p. 200).

O fato de Ana dizer que a avaliação ocorre mediante a aprendizagem da Libras, chamou-nos atenção e culminou com várias pesquisas que atesta a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem de pessoas surdas. Assim, entendemos que a língua de sinais para eles, exerce o mesmo papel que a língua oral tem para os ouvintes, haja vista o fato de as línguas de sinais se caracterizarem como língua natural para as pessoas surdas, e a língua portuguesa, para as pessoas ouvintes. É um movimento comparativo, acredita-se que a língua de sinais seja adquirida de maneira compartilhada entre as pessoas fluentes. Através do contato direto envolvendo-os com práticas educativas, na interpretação textuais e discursivas criando condições que garantam o desenvolvimento normal da língua de sinais, da mesma forma que acontece para as pessoas ouvintes na aquisição da língua portuguesa (PEREIRA,2000).

Entendendo a importância da L1 para a pessoa surda, a qual servirá de base para aquisição da L2, além de professores ouvintes fluentes na Libras, se faz necessário a presença de professores surdos dentro do âmbito escolar, pois os mesmos servirão de modelos linguísticos e de identitários. Eles conseguiram difundir o uso da Libras em toda área escolar, contribuindo de forma singular para a construção de uma didática bilíngue, junto aos seus pares apresentando positivamente seus valores e crenças, visto que os mesmos compartilham de elementos culturais comuns (LODI, 2005).

Um ambiente educacional que proporcione ao estudante surdo um ensino bilíngue, tornando possível o uso consecutivo das duas línguas de forma simultânea, respeitando a singularidade de cada língua, principalmente no modo pelo qual ela é transmitida, assegurando que a língua de sinais tenha prioridade nesse processo educacional. Se isto for praticado, as pessoas surdas terão um ótimo desenvolvimento cognitivo, afeto-emocional e social (GESUELI,2006).

Cabe ao docente despertar o interesse dos alunos surdos, capacitando-os a desenvolver uma observação através da realidade social e cultural vivenciadas por eles, se considera outra forma pedagógica para ampliar o conhecimento do mundo, segundo Kunzler, et al (2021) se faz necessário que os docentes ressignifiquem suas atitudes diante dos meios de comunicação, melhorando as estratégias de ensino dentro de um contexto educacional bilíngue para pessoa surda.

No que tange ao desenvolvimento conforme a faixa etária e a série correspondentes, vejamos:

Excerto 4

P.: O aluno acompanha o conteúdo destinado para (sic) a faixa etária e nível do português conforme o esperado?

R.: Ana: “Às vezes”

Fonte: questionário aplicado com Ana.

Relativamente quanto a apropriação do português escrito, por pessoas surdas, em comparativo a série escolar, estudos apontam que uma pesquisa realizada pelo psicólogo britânico Rapin Conrad, na Inglaterra, os estudantes surdos graduandos apresentavam uma leitura equivalente a uma criança com idade de nove anos (SACKS, 1990). Por vezes, não conseguimos entender o real problema na apropriação desses alunos com relação a língua portuguesa, visto que estudos apontam Gesueli (2006) a aquisição da língua de sinais é que vai possibilitar a pessoa surda o acesso ao conhecimento do mundo, bem como a apropriação da leitura e da escrita, sendo possível atribuir e dar sentido ao que lê.

Segundo Quadros (1997), um dos problemas apresentados nas pesquisas como responsável pelo fracasso na aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por pessoas surdas consiste no fato de que as metodologias de ensino utilizadas para o processo de alfabetização basearem-se nas estratégias de aprendizagem para crianças ouvintes. As estratégias para ensino de pessoas surdas não devem ter como modelo as mesmas utilizadas para as crianças ouvintes.

A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, proporciona à pessoa surda um desenvolvimento pleno como sujeito, no entanto quando sua aquisição é tardia, o surdo encontrará dificuldades para desenvolver-se cognitivamente, bem como na construção de ideias abstratas, conforme Telles (1998, p. 7) afirma que “a formação do pensamento representacional é assegurada pelo desenvolvimento processual harmônico da função simbólica, sendo a linguagem uma das mais satisfatórias”.

Por esse ponto de vista, o surdo precisa crescer, amadurecer, construir e reconstruir ideias desenvolvendo-se em igualdade material com as pessoas que fazem uso de uma língua majoritária. Ao ter acesso a sua língua natural, a pessoa surda passa acessar o conhecimento socialmente construído, a interagir com outras pessoas, ocupar espaços sociais, elaborando os seus pensamentos de forma significativa, vivenciando novas experiências e evoluindo enquanto cidadão (GUARINELO, 2007).

Além disso Silva (2014) ressalta que a libras, assume um papel mediador e de apoio na produção da escrita, visto que essa escrita é um meio pelo qual o surdo não pode prescindir,

pois sem ela, a pessoa surda não terá condições suficientes para competir com o mundo dos ouvintes.

Possibilitar meios para que as pessoas surdas estejam inseridas em um processo mais adequado e que contemple as suas singularidades linguísticas, atualmente, se configura como o maior desafio de docentes que estão atuando nesse cenário. A escrita, para surdos ou ouvintes, exige que se tenha conhecimento de mundo a fim de atribuir sentido e recontextualizar o escrito (PEREIRA, 2017). Por isso, acreditamos que a língua de sinais é essencial nesse processo, pois é por meio dela que as pessoas surdas conseguem atribuir sentido ao mundo ao seu redor, ao que leem e, por que não, desenvolver seu senso crítico.

Destarte, ao considerarmos que os estudantes surdos chegam na escola com uma gramática visual e simultânea internalizada e são expostos a uma língua estruturada pela oralidade e linearidade (ALVES, 2020), trona-se, inevitavelmente, impossível desassociar a Libras do aprendizado de Língua portuguesa. Levamos em consideração a necessidade, inclusive, de traduzir os textos em língua portuguesa escrita para possibilitar a compreensão plena dos estudantes surdos.

Entendemos, sobretudo que não existe um método que possa ser difundido entre docentes visando sanar as dificuldades vivenciadas na complexidade que é o ensino de L2, tudo que está sendo defendido nesse estudo o é baseado em pesquisas e pela essencialidade da pessoa surda e da língua de sinais, a visualidade. Sem considerar a visualidade como parte integrante do processo, os métodos tendem a encerrar por si só em meras codificações e decodificações com compreensões rasas e, até mesmo, ausência de sentido.

No que diz respeito a materialização das produções escritas por estudantes surdos, temos:

Excerto 5

P.: Com a metodologia utilizada atualmente os alunos surdos, (sic) conseguem fazer uma produção simples de uma redação em quanto tempo de aulas?

R.: Ana: ***“ainda percebe (sic) dificuldade nos alunos surdos com relação a produção de uma redação simples”.***

Fonte: questionário aplicado com Ana.

Atualmente os profissionais e pesquisadores da área da surdez, se mostram preocupados na questão do letramento das pessoas surdas, muito embora desenvolvam alguma habilidade na codificação e decodificação, eles continuam apresentando dificuldades para atribuir sentido ao

que leem (GUARINELLO, 2007). Essa dificuldade pode ser atribuída de duas formas: pela falta de convicção com relação a leitura e escrita no que se diz respeito das práticas pedagógicas utilizadas na escola, bem como devido ao pouco conhecimento relacionado a Língua Portuguesa quando chegam no âmbito escolar (GÓES,2020).

Além da necessidade de uma língua que sirva de base para a aprendizagem de uma L2, vários estudos já apontaram que no caso das pessoas surdas a língua portuguesa deve ser ensinada como uma segunda língua (QUADROS, 1997). Para que isso aconteça com sucesso serão necessárias estratégias de ensino de segunda língua, somadas a utilização de metodologias e materiais didáticos que levem em consideração a singularidade linguística dessa aprendizagem (BERNARDINO; SANTOS, 2018).

Todavia, o ensino e aprendizagem da L2 alcançará êxito quando o docente no seu dia a dia, estiver atento quanto as necessidades de recursos didáticos que possam facilitar e auxiliar a compreensão do aluno surdo em assuntos mais complexos, visto que surgem alguns recursos capazes de auxiliar na educação dos surdos relacionadas as atividades propostas em sala de aula, mas não podemos descartar a possibilidade da criatividade do docente na adaptação de materias, enquanto meio para alcançar de forma eficaz e plena o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo (QUADROS; CRUZ; PIZZIO (2007).

Diante da idiosincrasia da pessoa surda, a busca por recursos pedagógicos que tenham por premissa a visualidade é essencial no processo de apropriação da língua, visto que a aquisição da Língua de sinais (L1) e Língua portuguesa (L2) ambas são adquiridas pela via visual (QUADROS,2009).

A ausência do que Sánchez denomina de “entorno de leitura” traz um grande impacto na aquisição de L2 por pessoas surdas (2001, p.6). A vivência em um ambiente que conte com “adultos que leem e que leem para as crianças, que falam entre si do que leem e que falam as crianças as coisas que dizem os livros” (SÁNCHEZ, 2001, p. 3, tradução nossa)⁸ possibilita conhecimento de mundo para as crianças surdas, aquisição de vocabulários (nas duas línguas), senso de leitura investigativa e contribuir com a produtividade escrita. Diante disto, não apenas o sistema escolar tem papel relevante na aquisição como também a família.

Diante do exposto, defendemos que os surdos serão capazes de adquirir uma segunda língua de forma mais respeitosa e significativa, fugindo do ensino artificializado provocado pelos processos de alfabetização tradicionais, porém descolocando os olhares, vendo-o como um sujeito diferente, não como um deficiente, buscando novas estratégias de ensino e

⁸ “[...] por la presencia de adultos que leen y que les leen a los niños, que hablan entre sí de lo que leen y que hablan a los niños de las cosas que dicen los libros” (SÁNCHEZ, 2001, p. 3).

observando as especificidades naturais do processo de aquisição e aprendizagem da L2. Desse modo, a pessoa surda será capaz de se desenvolver nesta sociedade ouvintista.

5 PALAVRAS FINAIS: um convite a novas pesquisas

Quando iniciamos esta pesquisa constatamos que muito embora algumas escolas já utilizasse um ensino bilíngue, o qual se adquire a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, o desafio relacionado a dificuldade para a aquisição e a compreensão da Língua Portuguesa como L2, seja ela na leitura ou escrita ainda se fazia persistente para a pessoa surda.

Assim, o presente estudo teve como eixo central a discussão sobre os desafios metodológicos enfrentados pelo docente com relação ao ensino e a educação da pessoa surda, com ênfase na aquisição da língua portuguesa, na modalidade escrita, no contexto da educação bilíngue. E para tanto, apoiamos-nos nas palavras de Honora (2014, p. 97), a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorrerá após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma efetiva.

Desta maneira, o trabalho se fez relevante pois, o tema abordado de alguma forma buscou contribuir de maneira significativa e enriquecedora aos docentes que, ao longo de uma jornada cansativa de trabalho, precisam ter estratégias de ensino e aprendizagem adequadas em proveito à pessoa surda, principalmente, contemplan a necessidade de metodologias que atendam a inteireza das pessoas surdas.

Diante disso, a pesquisa partiu da seguinte inquietação: *quais os principais desafios metodológicos vivenciados por uma docente no ensino de português, como L2, para pessoas surdas em um contexto bilíngue?* Durante a análise dos dados identificamos que muitos dos desafios enfrentados por Ana pode estar relacionado com a ausência de formação inicial para o ensino de Português enquanto segunda língua para as pessoas surdas. Tal formação está prevista em no Decreto 5.626/05, porém há aproximadamente dezoito anos não é ofertada no território brasileiro.

Dentre os principais resultados destaca-se a dificuldade da docente com a questão de processos de adaptações de materiais para o ensino e aprendizagem do estudante surdo respeitando as suas especificidades, haja a vista a falta de materiais adequados para o ensino voltado ao público alvo. Quanto a isto, julgamos ser de grande valia a retomada do currículo

para se ter clareza do *para que, por que e para quem* ocorre o ensino. Uma vez que essas questões ocupem o centro do processo educacional da pessoas surdas as adaptações poderão ocorrer mais facilmente ou até mesmo darão lugar a criação de materiais voltados a este público em questão, sem necessariamente ter por base uma produção pensada para um público ouvinte.

No tocante a formação dos docentes é visível que a caminhada está ocorrendo de forma lenta, Leis e Decretos que foram implantados para uma educação dentro de um contexto bilíngue, que mais parecem estar no *limbo*, não são implementadas. Na verdade, necessita-se de uma fiscalização por parte dos órgãos governamentais para que as Leis de fato sejam cumpridas, pois o não cumprimento destas resultam em poucos surdos letrados tanto nas escolas quanto nas instituições acadêmicas, fato é, surdos que gozam de um conhecimento raso e, por vezes, limitado da leitura e escrita de sua L2.

Ademais, efetivamente o trabalho mostra que ainda são muitos os desafios concernentes à educação das pessoas surdas, *ainda existe* uma angústia e uma certa urgência por uma metodologia que realmente possa se adequar para as peculiaridades dos alunos surdos. Métodos ouvintistas para usuários visuais, só reafirma a necessidade do deslocamento social das margens para o centro das minorias linguísticas.

Quanto as limitações presentes neste estudo houve uma amostra relativamente pequena, visto que o *locus* da pesquisa possuía poucos docentes na disciplina da língua portuguesa como L2 para estudantes surdos. Como possibilidade para futuras investigações recomendamos ampliar as amostras incluindo os alunos surdos enquanto sujeitos participantes da pesquisa, a fim de obter um cruzamento dos dados. Infelizmente não tivemos tempo suficiente para fazer um estudo mais detalhado quanto ao(in)sucesso das metodologias utilizadas pela docente, porém, acreditamos que seria relevante como forma de (re)significar a prática docente.

Finalmente, acreditamos que os professores não são culpados pelas lacunas presentes no processo de ensino e aprendizagem da L2 de pessoas surdas, outrossim, reafirmamos que a ausência de formações iniciais e continuada específicas a cumprir esse fim origina uma lacuna que há muito vem tentando ser minimizado. Esperançamos por momentos melhores e por pesquisas que possam apresentar um caminho a ser percorrido a fim de romper com os grilhões de Milão.

6. REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, K. **A construção de sentidos no processo de tradução/interpretação Português/Libras**. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, MS, 2016.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Ideias, 2020.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMAZIO, Mirlene Macedo. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoa com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDRADE, Adriana Mendes. **Coesão sequencial por conexão em textos produzidos em português por um sujeito surdo: um estudo de caso**. 2017.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARBOSA, MEIRE APARECIDA. **A inclusão do surdo no ensino regular: A Legislação**. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

BATISTA, M. G. D. D. A. (2011). **Descrição de singularidades na escrita de surdos**.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: Quadros, R. M. de.; Pelin, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100 - 131.

CARVALHO, Rosângela Saraiva. **Sistemas de gestão da aprendizagem e sistemas de gestão acadêmica: avaliados pela ótica do docente**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

DA CUNHA PEREIRA, Maria Cristina; KARNOPP, Lodenir Becker. **Leitura e surdez. Letras de Hoje**, v. 38, n. 3, 2003.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica**. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos em tempos de inclusão**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 351-363, 2015.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. **Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos**. Revista Espaço, v. 18, p. 19, 2003.

FREIRE, A. M. da F. **Aquisição do português como Segunda língua: uma proposta de currículo**. Rio de Janeiro: Revista Espaço - Informativo técnico-científico do INES, N.9, 1998. p. 46-52.

FURLAN, Luciana Aparecida. **Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada**. 2011.

GESUELI, Z. M. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.

GIANINI, Eleny et al. **A formação de professores surdos de LIBRAS: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Autores Associados, 2020.

GÓES, Maria Cecília. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. Plexus Editora, 1997.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Plexus Editora, 2007.
- HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: Ensino Fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KUNZLER, Selma de Moraes et al. **Tecnologia no Ensino para Surdos numa Perspectiva Bilíngue: Gênero Discursivo Meme**. 2021.
- LACERDA, Cristina BF. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, v. 19, p. 68-80, 1998.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; DOS SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Coleção UAB–UFSCar, p. 101, 2011.
- LISBOA, Suzy Kelly Barbosa. **Surdez e Letramento: uma discussão social** Greisse Kelly Silva Santos. SKB LISBOA - anais.educonse.com.br
- LIVRO: **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ogs: Cristina B. F. de Lacerda e Lara F. dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, v. 31, p. 409-424, 2005.
- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- MARTINS, D. A., & SOUSA, S. (2013). **Educação infantil e aquisição da linguagem: contrapontos de uma política inclusiva e bilíngue para surdos**. *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 71-96.
- MARTINS, M. A. L. **Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MINAYO, M.C.S **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá**, v. 2, 2015.

OIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez.** IESDE BRASIL SA, 2011.

PENHA, Nilma Moreira da, **Parâmetros de ensino em língua brasileira de sinais como II.** / Nilma Moreira da Penha – Indaial: UNIASSELVI, 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos.** Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, p. 95-100, 2000.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo,** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014.

QUADROS, Ronice Muller de **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem/Ronice Muller de Quadros.** Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais.** Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Artmed Editora, 2009.

RAMOS, C.R.& GOLDFELD, M. **Vendo vozes: Os passos dados na direção da realização de um programa para crianças surdas.** Revista GELES, nº 6, ano 5. Rio de Janeiro: Babel,1992.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Tradução: Alfredo Barcellos Pinheiro Lemos Rio de Janeiro: Imago ed., 1990.

SÁNCHEZ, Carlos Manuel García. **La increíble y triste historia de la sordera.** Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTOS, Camila Alves dos et al. **Ensino de libras: metodologia da problematização e a formação de professores na busca de um ensino integrado**. 2020. Dissertação de Mestrado. PPGEnsino; Ensino.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. 2008. Dissertação de Mestrado. UNIJUÍ.

SILVA, Ayonan Santos et al. **Linguagem e surdez: a coesão em textos de surdos**. 2014.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. Dissertação de Mestrado. UnB.

SILVA, Dallyana Jussara da. **casos de interlíngua no uso de conectivos na produção textual de surdos em língua portuguesa**. 2021.

SOARES, R.S. (2013). **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUSA, Mariza. **Reflexões sobre libras no ensino fundamental I: comunicação de professores ouvintes com alunos surdos em uma escola pública de Araguaia-TO**. 2022.

SOUZA, Maria José Siqueira de *et al.* **RECURSOS PEDAGÓGICOS NO DESE DE QUADROS**, Ronice Müller; PERLIN, Gladis. Estudos surdos II. Arara Azul, 2007.

STOKOE, W. C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. Studies in Linguistics, Buffalo, 1960. (occasionalpapers, n .8).

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2008. (Texto base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância). Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais

TAGLIEBER, Vilson J. **A leitura na língua estrangeira**. In: **Tópicos de Linguísticas Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. H. Bohn & P. Vandresen (Org.) Florianópolis: Editora da UFSC. Série Didática.1998

TELLES, M.T. **Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece**. Espaço Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, v. 9, p. 3-7, 1998.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 2017. Tese de Doutorado. US

ANEXOS:

18/07/2022 15:01

Questionário de Pesquisa para professor da Língua Portuguesa L2 para surdo.

Questionário de Pesquisa para professor da Língua Portuguesa L2 para surdo.

Olá, Me chamo Fabiana Leite Dezes, sou aluna do curso Letras-Libras da Universidade Federal de Campina Grande, PB. Estou realizando esta pesquisa para geração de dados iniciais do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, sobre a orientação do professor Mestre Ewerton Carlos. Desde de já agradeço a colaboração.

Qual o seu nome?

[REDACTED]

Qual a sua idade ?

52

Você é surdo ?

sim

não

Onde aprendeu Libras?

Funad

18/07/2022 15:01

Questionário de Pesquisa para professor da Língua Portuguesa L2 para surdo.

Qual a sua Formação?

- Instrutor de Libras
- Professor@ de Libras
- Professor@ de Libras /português
- Interprete de Libras

Em que ano você ingressou nessa Escola?

2012

Participou de alguma formação continuada ? Qual?

Sim

Qual o maior desafio para o ensino da Língua Portuguesa com os surdos?

Fazer adaptação

Como você avalia a aprendizagem dos alunos surdos em Língua Portuguesa?

A avaliação é feita continua,diante do aprenzado do aluno na Libras

O aluno acompanha o conteúdo destinado para a faixa etária e nível do Português conforme o esperado?

As vezes

18/07/2022 15:01

Questionário de Pesquisa para professor da Língua Portuguesa L2 para surdo.

Em quanto tempo é possível para que o aluno de fato aprenda um conteúdo da disciplina? (Léxico, estrutura, uso comunicativo).

Depende do aluno,não tem tempo determinado

Com a metodologia utilizada atualmente os alunos surdos, conseguem fazer uma produção simples para redação em quanto tempo de aulas ?

- Três aulas
- Cinco aulas
- Dez aulas
- Ainda percebe dificuldade nos alunos surdos com relação a produção de uma redação simples.

Em uma leitura silenciosa os alunos conseguem compreender e passar uma explicação em Libras?

- Sim
- Não
- Ainda expressão dificuldade para passar o que entendeu através da Libras.

- Opção 1

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários