



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS

DANILO ROCHA DE ARAÚJO

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA
SURDOS

CAMPINA GRANDE

2023

DANILO ROCHA DE ARAÚJO

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito avaliativo para
conclusão do Curso de Letras – Português da
Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG).

Professora Orientadora: Laura Loula Dourado
Régis.

CAMPINA GRANDE

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A663o Araújo, Danilo Rocha de.
Um olhar sobre o ensino do português escrito como L2 para surdos /
Danilo Rocha de Araújo. – Campina Grande, 2023.
44 f.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades,
2023.
"Orientação: Profa. Dra. Laura Loula Dourado Régis".
Referências.

1. Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2. Português Escrito como
L2. 3. Educação de Surdos. I. Régis, Laura Loula Dourado. II. Título.

CDU 81'221.24(043)

DANILO ROCHA DE ARAÚJO

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito avaliativo para
conclusão do Curso de Letras – Português da
Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG).

Professora Orientadora: Laura Loula Dourado
Régis.

Aprovada em: 14/11/2023

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Laura Dourado Loula Régis (Orientadora – UAL/UFCG)



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Examinador interno – UAL/UFCG)



Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas (Examinador interno – UAL/UFCG)

CAMPINA GRANDE

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar, me fortalecer e me conceder esta vitória. A minha mãe e o meu pai e a toda minha família, por serem meu porto seguro e meu alicerce; agradeço por tudo que fizeram por mim, pelo que sou e que serei, vocês são meu orgulho e meu aconchego. A minha querida esposa, por estar ao meu lado em todos os momentos, por fazer parte da minha vida e dos meus planos, por me amar em múltiplas linguagens e me dar forças quando penso em desistir. A Márcia Candeia, por ter me apresentado ao meu objeto de estudo, por apontar capacidades que eu nem sabia que tinha e ter iniciado essa jornada comigo. A Laura, por ser minha orientadora, ser paciente, acreditar em mim, me direcionar tão bem, orientar com humanidade e ter se tornado uma enorme amiga, que levarei para a vida toda. Ao meu querido irmão e amigo Professor Carlos, que me ajudou em tantos momentos difíceis e foi uma das pessoas cruciais para a conclusão deste trabalho. Aos demais amigos e colegas de curso, por terem sido necessários na minha caminhada; nada seria a mesma coisa sem vocês. Aos professores examinadores, por aceitarem compor a banca examinadora da minha monografia e, desde já, pelas contribuições enriquecedoras. A todos vocês, reitero meu imenso agradecimento.

RESUMO

A trajetória dos surdos é marcada por lutas em busca de igualdade, inclusão social e reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida e regulamentada no ano de 2002, bem como a indicação do seu ensino. O ensino de Língua Portuguesa para Surdos, considera a língua materna (L1) é a Língua de Sinais, Libras, e a 2ª. Língua (L2), a língua escrita ou falada do país de origem, o português. Através da L1, o Surdo desenvolve sua linguagem e seu pensamento, por meio da L2, faz valer seus direitos diante de uma sociedade ouvinte. Por esse motivo, surge a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais os avanços no ensino de português escrito como L2 para surdos?* Para responder a esse questionamento, nos propomos a investigar o panorama atual do ensino de português escrito como L2 para surdos. A fim de efetivar esse objetivo, pretendemos neste trabalho: recuperar o contexto histórico geral, a partir da literatura específica e dos documentos legais; identificar os avanços e entraves para o ensino efetivo de português como L2; e refletir acerca das perspectivas e direcionamentos para a implementação do ensino de português como L2. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica e documental. Teoricamente, fundamentamo-nos, sobretudo, nas obras de Fernandes (2009), Quadros (2006), Strobel (2009) e na BNCC. Tal estudo revelou que os materiais didáticos adaptados para o ensino de língua portuguesa para surdos são escassos, o que torna desafiador o processo de ensino do português escrito como L2. As leis de inclusão são relativamente recentes e, em relação às políticas públicas de educação inclusiva, observa-se a falta de investimento. As conquistas dos surdos, como o direito à educação, seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos que merecem usufruí-los igualmente, precisam ser reafirmadas cotidianamente. Alguns avanços no que se refere às legislações que versam sobre os direitos dos surdos, devem ser destacados. Entretanto, ainda há muito o que ser conquistado tanto para os surdos, como para a qualificação dos professores que trabalham com esse público.

Palavras-chave: Português escrito como L2. Libras. Educação de surdos.

ABSTRACT

The trajectory of deaf people is marked by struggles in search of equality, social inclusion and recognition as subjects of rights. The Brazilian Sign Language (Libras) was recognized and regulated in 2002, as well as the indication of its teaching. Teaching Portuguese to the Deaf considers the mother tongue (L1) to be Sign Language, Libras, and the 2nd language. Language (L2), the written or spoken language of the country of origin, Portuguese. Through L1, Deaf people develop their language and their thinking, through L2, they assert their rights in a hearing society. For this reason, the following research question arises: What are the advances in teaching written Portuguese as L2 for the deaf? To answer this question, we propose to investigate the current panorama of teaching written Portuguese as L2 for the deaf. In order to achieve this objective, we intend in this work to: recover the general historical context, based on specific literature and legal documents; identify advances and obstacles to the effective teaching of Portuguese as an L2; and reflect on the perspectives and directions for implementing the teaching of Portuguese as an L2. Methodologically, this is a qualitative research, bibliographical and documentary review. Theoretically, we are based, above all, on the works of Fernandes (2009), Quadros (2006), Strobel (2009) and the BNCC. This study revealed that teaching materials adapted for teaching Portuguese to the deaf are scarce, which makes the process of teaching written Portuguese as an L2 challenging. Inclusion laws are relatively recent and, in relation to public policies for inclusive education, there is a lack of investment. The achievements of deaf people, such as the right to education, their recognition as subjects of rights who deserve to enjoy them equally, need to be reaffirmed on a daily basis. Some advances regarding legislation dealing with the rights of the deaf should be highlighted. However, there is still a lot to be achieved both for the deaf and for the qualifications of teachers who work with this population.

Keywords: Portuguese written as L2. Pounds. Education of the deaf.

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 RETROSPECTO HISTÓRICO, BASES LEGAIS E GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS AOS SURDOS	12
2.1 HISTÓRIA DOS SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL.....	12
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	17
2.3 ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM E AS BASES LEGAIS PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE LP PARA SURDOS NO BRASIL	18
2.3.1 <i>Avanços no ensino de L2 para surdos a partir da Lei 10.436/2022.....</i>	<i>20</i>
2.3.2 <i>Língua Brasileira de Sinais (Libras).....</i>	<i>24</i>
3 LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: PERSPECTIVAS E DIRECIONAMENTOS	26
3.1 O CONTEXTO BILÍNGUE E O ENSINO DE LP PARA SURDOS.....	26
3.2 PANORAMA ATUAL	31
3.2.1 <i>Dificuldades no ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos</i>	<i>32</i>
3.3 A BNCC E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	33
3.3.1 <i>A BNCC e os autores de referência</i>	<i>35</i>
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	42

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino do português escrito como segunda língua (L2) para surdos, tem se mostrado como um grande desafio ao longo da história. A começar pela concepção pejorativa que existia a respeito dos surdos. Segundo Karin Strobel (2009), identificamos que a “diagnóstica” de enfermidade, loucura, ou até mesmo comparar as pessoas surdas a divindades, nos mostra como este assunto, que se refere a educação de surdos, teve pouca evolução (476 a.C.), tendo uma melhor evolução a partir de 1500, onde iniciou-se o trabalho com as metodologias aplicadas para os surdos.

Os medievais consideravam os surdos como inválidos. A exemplo da Grécia, que rotulava os surdos como um incômodo para a sociedade. Por este motivo, inúmeros surdos foram condenados à morte, lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere, e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados. Para o Egito e a Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que, por não saber falar, conseguiam se comunicar com divindades em segredo. Dessa forma, havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, porém, os surdos tinham vida inativa e não eram educados.

Além dos fatos relatados historicamente, percebemos que no Brasil também houve dificuldades para a implementação da metodologia bilíngue para pessoas surdas. Em 1980, após a realização do congresso de Milão, observa-se um período de cem anos de ausência de pesquisas e registros sobre a evolução da educação de surdos. Foram esses e outros fatores que influenciaram de forma negativa a educação de surdos na aquisição da primeira língua (L1), Língua de Sinais, e na aquisição da segunda língua (L2), Língua Oral Escrita.

Somente a partir de 1987, com a instauração da primeira escola de surdos do Brasil, começa-se a perceber o avanço da língua de sinais em nosso país. Assim, foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, no Rio de Janeiro, conquistando sua sede própria no dia 08 de janeiro de 1993. Desse modo, a dura realidade que os surdos vivenciaram ao longo de sua história começou a mudar. A inserção do surdo nas escolas bilíngues e regulares deu visibilidade ao grande número de alunos surdos que desconhecem ou tem pouca intimidade com a Língua Portuguesa (LP).

No que se refere aos estímulos recebidos, entre surdos e ouvintes, observa-se que o ouvinte, desde que nasce, recebe estímulos linguísticos de outros falantes em seu convívio doméstico/familiar. Desse modo, o ouvinte, já previamente exposto à Língua Portuguesa (LP), no ambiente escolar, passa a uma etapa complementar e de aprofundamento da LP já conhecida,

como, por exemplo, aquisição das regras do português. Em contrapartida, o surdo só terá os primeiros contatos com a LP no ambiente escolar. Devido à falta de audição, esses alunos chegam à escola com pouco ou até mesmo nada do entendimento da LP e isto também se aplica a Libras.

Sobre isso, Gomes (2013, p.3) comenta que, por não terem acesso à linguagem oral, as crianças surdas geralmente são privadas de situações em que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do conhecimento, tais como conversas com a família, contação de histórias, entre outros. Assim, compreendemos que o ensino do português escrito para surdos não é uma tarefa tão simples, independentemente do nível de surdez, podendo ser leve, moderada ou profunda.

Os docentes, em sua maioria, não estão preparados para lidar com alunos surdos, tanto por causa de sua formação, como pela parte didática. Nesse sentido, “[...] estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas” (MEC/SEESP, 2007, p. 13).

Embora a legislação tenha avançado no reconhecimento da educação de surdos, a escassez de materiais didáticos nos mostra um descompasso com as mudanças previstas para o ensino-aprendizagem da pessoa surda. Para um ensino bilíngue efetivo, é necessário que o docente possua o conhecimento claro sobre o que é a surdez, a história de vida do aluno, as adaptações necessárias, tanto no ambiente de sala de aula, como nas metodologias de ensino, de forma que atenda às suas necessidades e propicie o desenvolvimento da sua relação com seus familiares e vice-versa, buscando desenvolver a socialização entre alunos surdos e ouvintes, apropriando-se da língua para que haja comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, etc. É nesse contexto que, verdadeiramente, o ensino de LP como L2 acontece. Porém, é importante que o aluno aprenda ambas as línguas.

Se apenas uma única língua fosse suficiente para garantir a aprendizagem, não haveria dificuldades em relação ao aproveitamento escolar por parte de pessoas ouvintes, já que estes chegam até a escola com uma língua oral desenvolvida. Da mesma forma, apenas a aquisição da Libras não garante, de fato, uma aprendizagem significativa para os alunos surdos.

Diante do paradigma de ensino do português escrito como L2 para surdos e das dificuldades existentes para desenvolver estratégias e metodologias eficazes, considerando a carência de materiais didáticos adaptados para o ensino de português/Libras e Libras/português. Todos esses fatores impulsionaram a formulação da seguinte questão-problema para esta monografia: *Quais os avanços no ensino de português escrito como L2 para surdos?*

Para responder a essa questão, formulamos o seguinte objetivo geral: Investigar o panorama atual do ensino do português escrito como L2 para surdos. Para efetivação desse objetivo, de maneira específica, pretendemos: a) recuperar o contexto histórico geral, a partir da literatura específica e dos documentos legais; b) identificar os avanços e entraves para o ensino efetivo de português como L2; c) refletir acerca das perspectivas e direcionamentos para a implementação do ensino de português como L2.

Para contemplar os objetivos estabelecidos, foram selecionadas obras de referência no ensino de língua portuguesa para surdos, com destaque para três títulos, em especial: 1. “*É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação*”, de Sueli Fernandes (2009); 2. “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*”, de Ronice Müller Quadros (2006); 3. “*História da Educação de Surdos*”, de Karin Strobel (2009). Além desse referencial teórico-metodológico, também foram contemplados os documentos legais que regulamentam e orientam o ensino de português escrito como L2 no Brasil: Lei 10.436/02, Decreto 5.626/05, bem como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, quanto à caracterização metodológica, o presente trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica e documental. Qualitativa porque, segundo Silveira e Córdova (2009), busca um aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social. Pesquisadores qualitativos, como apontam as autoras, procuram explicar o porquê das coisas e exprimem o que convém ser feito.

Caracteriza-se como um trabalho de revisão bibliográfica pelo levantamento literário empreendido, já que compreendemos que não se pode avaliar o ensino da língua portuguesa como L2 sem ter conhecimento dos fatos históricos, das lutas vivenciadas pela comunidade surda e suas respectivas conquistas para uma melhor observação desta metodologia, estando ela ligada, essencialmente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos. Faz-se importante destacar que, desde os primórdios, já havia uma preocupação com a metodologia utilizada para aprendizagem dos alunos surdos.

Caracteriza-se, ainda, como documental em virtude da investigação realizada a partir dos documentos legais que regulamentam e orientam o ensino de português escrito como L2 no Brasil (Lei 10.436/02, Decreto 5.626/05, bem como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Severino (2007), na pesquisa documental, “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (p. 174).

Assim, a presente pesquisa se justifica pela necessidade, no contexto do ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, por: 1. de recuperação do contexto histórico geral, a

partir das contribuições da literatura específica e dos documentos legais, na medida em que se constituem documentos que trazem descrições históricas e contemporâneas acerca do tema; 2. de prospecção para o ensino, na medida em que se revelam os avanços, dificuldades, adaptações, perspectivas e encaminhamentos para tal implementação; 3. de elaboração ou adaptação do material didático, tendo em vista o conhecimento que já há disponível para tal para tal implementação.

Desse modo, o presente trabalho está assim organizado, para além desta seção: na segunda seção são tecidas reflexões em relação à educação de surdos no Brasil, a partir do seu retrospecto histórico, bases legais e garantias dos direitos educacionais; na terceira seção, discute-se o panorama atual no âmbito do ensino, do contexto bilíngue, bem como as perspectivas e direcionamentos do português como L2 para surdos, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos autores de referência. Por fim, trazemos nossas considerações finais.

2 RETROSPECTO HISTÓRICO, BASES LEGAIS E GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS AOS SURDOS

Não há registros do primeiro surdo brasileiro, ou de outros países, mas há registros bíblicos e históricos de que antes e depois de Cristo, já existiam pessoas surdas em todo o mundo. “Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos” (Bíblia Sagrada, Mc, 7, 32).

Os surdos são um grupo de indivíduos que possuem história, cultura e tradições em comum, que compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua concepção de mundo através da visão. Porém, às vezes, por falta de compreensão de linguagem, os surdos são ignorados e levados a terem a sua própria comunidade. Apesar de que no seu núcleo social existam ouvintes, são os familiares, tradutores intérpretes de Libras, professores-intérpretes, amigos, entre outros, que compartilham dos mesmos interesses, especialmente da luta pelos direitos dos surdos no âmbito social.

Outrora vistos como pessoas de segunda classe, discriminados e segregados sob todas as formas sórdidas, as pessoas surdas sobreviveram com sua língua, sua cultura e identidade, provando sua competência e poder de decidir a melhor forma de educação que lhes deveria ser oferecida.

Ao longo dos anos, os surdos vêm se desenvolvendo, se fortalecendo através das lutas pela valorização da educação e dos direitos dos surdos, história que é marcada por muitas dificuldades. Tais situações, revelam os esforços daqueles que defendiam a inclusão social para os surdos, objetivando reivindicar mais atenção à educação no país, mais luz para a obscura ignorância na sociedade e na política, maior e melhor formação para os professores, entre outros itens.

2.1 História dos surdos no contexto mundial e nacional

Encontramos na literatura em geral, especificamente no período da antiguidade, inúmeros relatos de atrocidades sofridas pelas pessoas que nasciam deficientes. No tempo do apogeu dos gregos e dos romanos, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais” para as pessoas com deficiência. Enquanto os gregos veneravam o intelecto dos seus líderes e mestres, os romanos idolatravam corpos delineados por músculos expressivos e robustos. Esses povos desvalorizavam as pessoas que não possuíam os atributos de intelectualidade ou de virtude corporal. As deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses. Segundo Garbe (2012, p. 96), no passado “[...] a deficiência

física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”.

A partir da Idade Média, a educação europeia influenciou diretamente e expressivamente o restante do mundo com suas ideias e práticas pedagógicas. Enquanto no Brasil, a partir de 1500, os portugueses iniciam sua vinda para exploração e colonização, na Europa, a educação de surdos dava seus primeiros passos, influenciando mais tarde os demais países em suas práticas educacionais. Segundo Goldfeld (1997, p.25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”.

O mestre De Leon desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto manual, a escrita e a oralização, e criou uma escola de professores para surdos. Conforme Goldfeld (*op. cit.*), no ano de 1620 na Espanha, surge o livro “Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”, de Juan Martín Pablo Bonet. Esta obra discutia a respeito do alfabeto manual criado por Pedro Ponce de Leon. Tal alfabeto foi a base para a elaboração de outros alfabetos manuais de línguas de sinais pelo mundo.

De acordo com Nogueira (2010), em 1778 na Alemanha, criou-se uma escola em Leipzig cujo representante na área da educação de surdos era Samuel Heinick, de onde surgem as primeiras ideias sobre a educação oralista, rejeitando a língua de sinais. Segundo a filosofia oralista, os sinais atrapalham a fala, impedindo os surdos de falarem. A partir de então, surgem diversos outros métodos orais para a reabilitação dos alunos surdos, focando sobretudo nos aspectos clínicos, em vez de pedagógicos, nas escolas orais para surdos onde a filosofia oralista era vigente.

Para Goldfeld, (1997, p.26):

[...] 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 convincentes e por isso tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados.

O oralismo objetivava a fala dos surdos ou, conforme explica Nogueira (2010), fazer os surdos se tornarem como ouvintes e interagirem com o mundo usando o recurso da leitura labial e da fala.

No ano de 1880, em Milão na Itália, acontece o Congresso de Milão, que proíbe terminantemente o uso da língua de sinais nas escolas de surdos. Tal evento foi responsável por proibir o uso da língua de sinais em todo o mundo. Em consequência disto, houve um grande

atraso e perda das conquistas obtidas anteriormente por aqueles que fazem a comunidade surda brasileira. Algo que marcou negativamente a trajetória pela busca do ensino bilíngue para surdos.

De acordo com Strobel (2009, p.33):

[...] haviam 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahm Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e cridos como uma solução para a “cura” da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

A partir de então, houve cem anos de domínio do oralismo na educação de surdos no mundo, considerado por muitos especialistas como anos de fracasso. Dessa forma, a autora destaca três grandes fases na trajetória dos surdos: 1. Ascensão Cultural; 2. Repressão Cultural; 3. Redescobrimto Cultural.

1. Ascensão Cultural: Durante esta fase, os surdos eram aceitos na esfera social e tinham direito à educação com uso da Língua de Sinais. Há evidências de que antes do Congresso de Milão haviam artistas, escritores e professores surdos, entre outros profissionais, todos bem-sucedidos. Além disso, os surdos possuíam um bom domínio da escrita.

2. Repressão Cultural: Esta fase é marcada por momentos de sofrimento, preconceitos, discriminações, opressões e desprezo da comunidade surda. Em decorrência disto, foi endossado no Congresso de Milão (1880) o método oral puro. Neste evento, concluiu-se que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral, o oralismo.

De acordo com Vasconcelos (1978, p.20), um defensor importante do método oral foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone. Na ocasião, a Língua de Sinais foi oficialmente abolida, proibida de ser utilizada na educação de surdos. Na Biblioteca Central do INES no Rio de Janeiro, podemos encontrar os Anais do Congresso de Milão (1880) nos quais consta a defesa que Gallaudet fez da língua de sinais, até ser finalmente derrotado. Em 1881, essa proibição se estendeu ao Brasil, embora os surdos tenham continuado a usar a língua de sinais secretamente. Atualmente, os surdos educados por esse método contam sobre os horrores e as perseguições sofridas na época.

3. Redescobrimto Cultural: O professor A.J. de Moura e Silva do INES, conforme cita Rinaldi (1998), viajou para o Instituto Francês de Surdos em 1896, a pedido do Governo Brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão de 1880, onde concluiu que o método oral puro, o “oralismo”, não era adequado para todos os surdos. Decorridos cem anos, no Congresso Internacional da Alemanha houve uma atitude positiva em relação à Língua de Sinais que, mesmo durante a opressão oralista, conseguiu manter-se viva.

Posteriormente, em 1972, a educação especial passou a ser uma área prioritária para o governo brasileiro. Objetivos e estratégias de atuação nesse campo foram estabelecidos. Já em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para coordenar em nível federal as iniciativas no campo da educação especial. O centro pesquisou dados para elaborar as suas estratégias de ação para a identificação, diagnóstico, tipos de atendimento, currículos, equipamentos e aperfeiçoamento de pessoal técnico especializado. Assim, a educação especial foi caracterizada como educação diferenciada com novos objetivos e perspectivas.

A priori, a metodologia aplicada ao ensino da comunidade surda era o internato. Porém, este método deixou de ser considerado como ideal para o indivíduo surdo, pois não oferecia oportunidades de convivência com seus familiares e amigos para constituir a base de todo o desenvolvimento de integração com a sociedade.

Em 1980, a Universidade Federal de Pernambuco iniciou os Estudos Linguísticos sobre a Língua de Sinais, sendo elaborado o primeiro boletim intitulado: Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES). Em 1986, a Língua de Sinais passou também a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University, que utiliza a Língua Americana de Sinais (ASL).

Nessa mesma época, a língua de sinais utilizada pelos surdos das capitais do Brasil foi denominada com a sigla LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Também foi descoberta por um linguista americano do Summer Institute e posteriormente pesquisada pela Dra. Lucinda Ferreira Brito, a existência de outra língua de sinais no Brasil, a Língua de Sinais dos índios Urubus-Kaapor (LSUK) no Estado do Maranhão.

No contexto paranaense, conforme Paraná (1983a), um movimento semelhante ocorre entre as décadas de 1980 e 1990, quando educadores conclamam por uma escola aberta e democrática, com uma política educacional centrada em valores democráticos e onde alunos, pais e educadores pudessem ser livres na convivência e vivência cultural e na experimentação e pesquisa científica. Tanto na escola de surdos, quanto nas escolas de ouvintes, na sociedade brasileira em geral havia um desejo por renascimento.

No dia 16 de maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a qual trabalha em prol da comunidade surda garantindo a defesa dos seus direitos linguísticos e culturais. A FENEIS propaga a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio natural de comunicação das pessoas surdas. Possui, também, como objetivos: a inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e a realização de pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes.

Essas pesquisas resultaram na publicação dos livros: “Libras em Contexto – Livro/fita do estudante” e “Libras em Contexto – Livro/fita do Instrutor/Professor”. Esses materiais são publicados para a capacitação de instrutores surdos. Em Brasília, no ano de 2001, foi oferecido um treinamento para 76 professores surdos com objetivo de atuarem na rede oficial de ensino do DF, experiência inédita do Ministério da Educação - MEC.

No século XX houve um aumento significativo de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, mudanças significativas ocorreram a partir da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e posteriormente, com a assinatura do Decreto de Lei de Libras nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva e seu Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Todas essas vitórias levaram à concretização do primeiro Seminário no Brasil para discutir o decreto 5.626/05, realizado nas Faculdades Integradas do Rio Branco, em São Paulo, no dia 23 de março de 2006. O evento contou com a participação do Sr. Neivaldo Augusto Zovico, Diretor Regional da Federação Nacional e Integração dos Surdos/São Paulo e Conselheiro do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência, que proferiu uma palestra.

O objetivo do Seminário, de acordo com a Comissão Organizadora, foi oferecer subsídios aos profissionais para se adequarem à lei que torna obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas. Além do direito à educação, o decreto garante o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como define o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras. Foram estes e outros acontecimentos que contribuíram de forma significativa para que o ensino de língua portuguesa para surdos se disseminasse por todo o Brasil.

2.2 Educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação de surdos teve início no governo imperial de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio para o País no intuito de fundar a primeira escola para meninos surdos. Hernest Huet nasceu na França em 1822 e ficou surdo aos 12 anos de idade. Foi um grande seguidor da ideia do abade Charles Michel L'Épée, mais conhecido como L'Épée, nascido em 1712 e ordenado sacerdote em 1738.

A respeito dessa questão, Rinaldi (1998, p.283) aponta que a carta de intenções do professor Hernest Huet sobre a fundação do Instituto, dirigida ao Imperador D. Pedro II, encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que funciona desde 1915, foi inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, sendo estruturalmente projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully e construído em estilo neoclássico.

Inicialmente, o Instituto recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos e foi criado pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Somente pessoas surdas do sexo masculino eram acolhidas. Foi dirigida por Huet, no período de 1857 a 1861. Conforme Vasconcelos (1978, p.20), com o advento da República, recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, posteriormente, com os progressos alcançados na recuperação de surdos, transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que é atualmente um centro nacional de referência.

Por muitos anos, essa foi a única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina. Em 1951, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a instalação de cursos especializados para formação de professores. Assim, foi criado o primeiro curso normal para professores na área de surdez e no ano seguinte, a fundação do Jardim de Infância para crianças surdas no INES. A partir da década de 60, deu-se início ao renascimento da aceitação da língua de sinais e da cultura surda.

Neste mesmo período na Europa, as escolas de surdos funcionavam em seu apogeu utilizando os métodos francês e alemão, ou seja, o uso de sinais e da oralização, respectivamente. Havia dois grupos distintos que argumentavam a favor de seu método, os docentes que tinham os próprios educadores surdos e as comunidades europeias de surdos.

Contemporaneamente, as comunidades surdas se formam e se consolidam em diversas regiões do Brasil e do mundo, podendo ser formalizadas em Associações de Surdos, Federações de Surdos e Intérpretes, tais como a Associação de Surdos de Campina Grande – ASCG, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-

Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, a Associação de Profissionais Tradutores Intérpretes de Libras de Campina Grande – APTILCG, ou ainda, podem nascer e ganhar visibilidade em igrejas, nas quais a composição é menor e de participação social mais restrita.

2.3 Especificidades de aprendizagem e as bases legais para implantação do ensino de LP para surdos no Brasil

Universalmente, o surdo e sua língua sempre se constituíram alvo de controvérsias, polêmicas e acirradas discussões. Em diferenciados contextos, ideias divergentes fundamentam o discurso linguístico voltado ora para a linguagem oral, ora para a língua natural do grupo: a língua de sinais.

Por não possuir referências auditivas, a pessoa surda organiza sua língua e comunicação com base nas experiências apreendidas através da visão. Assim sendo, ela desenvolve uma cultura com características próprias, fundamentada na percepção diferenciada da realidade, que se caracteriza de forma específica, justificada pela otimização de sua capacidade óptica, desenvolvendo grande habilidade visual.

Para o surdo que tem preservado este sentido, a visão constitui-se o portal do conhecimento, ou seja, a via de acesso às apropriações que se efetivam ao longo de sua história. As imagens organizam o corpus de referenciação das apropriações que se efetivam ao longo de sua existência, com os registros do contexto sociocultural. Daí, deriva a necessidade de dedicar atenção para a reorganização no ensino de Língua Portuguesa direcionado às pessoas surdas, contemplando suas reais necessidades e/ou exigências específicas.

Tanto educadores, quanto diferentes profissionais interessados no assunto, buscando investigar a questão linguística em prol da comunicação e/ou educação dos surdos, procuraram aprofundar estudos relacionados à linguagem. Com inclinada determinação, consolidou-se uma intensa reflexão sobre a contestação argumentativa referente ao uso da língua de sinais pela maioria dos educadores que, considerando a oralidade como a modalidade ideal às inter-relações e ao desenvolvimento individual da pessoa surda, combatia de forma proibitiva o uso da sinalização na comunicação utilizada pelos surdos.

Fernandes (1999, p.77), afirma:

Através das metodologias do ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua. Como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas

destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificados como inerentes à condição da “deficiência auditiva” e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico cognitiva diversa.

Assim, o processo de aquisição da L2, língua portuguesa, foi comprometido. O processo educacional das pessoas não ouvintes, por séculos, manteve o debate excludente e cristalizado, dando ênfase à necessidade da aquisição linguística como fator decisivo, mediador da interatividade, que segundo a compreensão de estudiosos, melhor correspondesse às especificidades da natureza, identidade e culturalidade inerentes à surdez.

A partir de tais parâmetros, a língua de sinais passou a ser analisada. A língua na construção visuoespacial configura-se como a ferramenta ideal, capaz de habilitar os surdos ao colóquio comunicacional, com possibilidade de efetiva construção e/ou apropriação dos saberes universalmente conquistados.

Como afirma Quadros (2006, p. 32):

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua.

Para evidenciar o papel das línguas no ambiente escolar das crianças surdas, é preciso compreender e aceitar o contexto bilíngue desta criança, o qual, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.13), “[...] configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa”. A autora afirma, ainda, que não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer, ou não, parte do currículo escolar, mas deve tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato e atentando-se para as diferentes funções que apresentam no cotidiano da pessoa surda que se está formando.

É importante destacar que, ao considerar as duas línguas no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas, a língua portuguesa possui caráter de segunda língua pelo fato de não ser naturalmente adquirida a partir da exposição cotidiana decorrente da sua característica oral-auditiva. Já a língua brasileira de sinais, por sua característica visual-espacial, é adquirida naturalmente, conforme citam Rúbio e Queiroz (2014, p. 14) “[...] a língua de sinais é a única que pode ser adquirida naturalmente pelo surdo; basta que ele seja posto em contato com os seus pares. Já a língua oral pode ser aprendida, mas não adquirida espontaneamente”.

Logo, torna-se necessário que as crianças surdas tenham oportunidade de adquirir e aprender ambas as línguas, respeitando suas características de cognição. Pesquisas realizadas na área da educação de surdos (Lodi; Lacerda, 2009; Lodi; Rosa; Almeida, 2012; Quadros, 1997, entre outros) têm enfatizado a importância da Libras ser assumida como língua de instrução/interlocução nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de professores bilíngues, sem a intermediação de intérpretes, pois ao se considerar a especificidade desta fase educacional, a qual requer uma maior interação entre professor-aluno e mediações constantes para a garantia de desenvolvimento tanto da linguagem, quanto dos conceitos que permeiam esse processo, a Libras se configura como essencial.

A sala de aula onde a Libras é a língua de instrução e interlocução, configura-se como um ambiente propício e de maior viabilidade para um ensino que possibilite às crianças surdas uma aprendizagem em equidade com os ouvintes. Garantindo-se, desse modo, o direito dos surdos a processos educacionais desenvolvidos por meio de uma língua que lhes é acessível, a Libras, torna-se possível pensar em metodologias propícias para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa. No entanto, apesar de haver a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras) que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão proveniente das Comunidades Surdas do Brasil, ainda não existem diretrizes curriculares nacionais para nortear o ensino da Libras nas escolas públicas regulares que recebem alunos surdos.

A partir de muita luta das Comunidades Surdas do Brasil, a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05, trazendo muitos avanços para a educação de surdos, porém não o suficiente para estabelecer uma educação bilíngue pública e de qualidade.

2.3.1 Avanços no ensino de L2 para surdos a partir da Lei 10.436/2002

No que tange a inclusão de surdos, as mudanças legislativas brasileiras se intensificaram a partir da posse do governo Lula, em 2003.

Dentro de uma pauta política de investimentos em inclusão social e reivindicados por movimentos sociais e populares da comunidade surda, temos a criação de uma legislação que afirma direitos aos surdos. Entre as leis, destacasse a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05, que afirma a Libras como língua materna e garante às pessoas surdas o direito à educação inclusiva, com adequações necessárias para o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Como consequência desse processo, tivemos o aumento exponencial de matrículas de alunos surdos em salas regulares de ensino na rede pública. Dentro deste panorama, é inegável

os avanços legislativos acerca da inclusão de surdos e uma mudança radical da representação política e cidadã do indivíduo surdo. Mas, na prática, a eficácia da legislação se dá pela incorporação dessas políticas públicas dentro do ambiente escolar.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. (MEC/SEESP, 2007, p. 13)

Dentro dessa esfera, podemos observar que o desenvolvimento e a educação das pessoas surdas têm provocado intensos debates em torno dos modos alternativos de comunicação, que historicamente têm sido adotados para o atendimento desse alunado. Considera-se que a audição desempenha relevante função na formação do indivíduo, enquanto ser relacional, que se encontra em contínua interatividade com o universo, apropriando-se da cultura, saberes e linguagens que construirão seu quinhão cultural, orientando sua existência.

A surdez, enquanto diferença sensorial, é responsável por alterações observadas em seus aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais, podendo ainda provocar desestabilização psicológica. Essas interferências são responsáveis por comportamentos próprios da comunidade, ou seja, explicitam a cultura que caracteriza a inaudibilidade.

Assim, a pessoa surda impõe mudanças às estratégias de comunicação, considerando as especificidades de suas experiências, e busca ancorar-se nos principais aspectos que fundamentam sua cultura. A surdez constitui-se numa deficiência que nem sempre é descoberta de imediato, ou seja, não oferece visibilidade, e por essa razão, permite que sejam criadas hipóteses desabonadoras referentes aos indivíduos que não reagem de imediato às evocações que lhes são dirigidas.

Apesar de a surdez interferir nos aspectos relevantes do desenvolvimento do educando, a educação pode realizar-se satisfatoriamente, uma vez que seu interesse para compreender as experiências vivenciadas no cotidiano constitui-se numa enriquecedora alavanca que, provocando dúvidas e incertezas, também suscita muita curiosidade e induz a um comportamento interativo.

Dentre os benefícios do Decreto 5.626/05, destaca-se o resgate da educação como um bem social, fundamentado no direito de todos a terem acesso a um ensino de qualidade, com a superação dos desafios próprios ao deficiente auditivo, garantindo maiores possibilidades para

enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, conjugado ao movimento transformador da educação e da sociedade como um todo.

Compreendendo ser função da escola o compromisso de dar a formação adequada aos seus partícipes, bem como de assegurar às gerações plenas condições ao exercício da cidadania, não pode a mesma ignorar os educandos surdos. É seu dever encaminhá-los e instrumentalizá-los, para que se percebam capazes de acompanhar a evolução do seu tempo, encarando os desafios da prática social, considerando a realização da própria cidadania.

Como bem sabemos, a comunidade surda é também o reflexo das concepções extraídas do contexto circundante, subjugada às possibilidades que se deflagram em seu cotidiano, razão pela qual a interatividade se faz necessária para tornar cada surdo mais conhecido e melhor compreendido nas interações que estabelece, principalmente onde se encontra inserido.

Sendo seres relacionais, a necessidade de comunicação é indiscutível à sobrevivência da espécie humana, pois é no estabelecimento da dialogicidade que o homem realmente se constrói como ser humano consciente de suas funções, como ser social integrante da coletividade. Portanto, interagir linguisticamente implica no estabelecimento relacional, baseado no domínio dos aportes de uma língua comum pelos sujeitos integrantes do diálogo, e/ou do discurso em construção.

Rossi (2000, p.103), afirma:

É por meio da comunicação com o outro que a criança constrói sua realidade social e descobre a si próprio. A interação com o meio auxilia a perceber a si mesma, oferecendo-lhe elementos de identificação e diferenciação em relação aos outros.

Conforme já citado anteriormente, impedir aos surdos a utilização de sua língua natural significou grande retrocesso educacional aos encaminhamentos adotados pelos primórdios da história da educação da comunidade surda. Por séculos, esta resistência não só reduziu as oportunidades educacionais, como garantiu a estagnação cultural da identidade surda em todos os seus segmentos.

A língua concentra poderes que lhe são absolutos e a linguagem permite que se alargue a compreensão do homem, sua visão e entendimento de mundo, configurando uma estreita ligação com a sociedade. Portanto, apropriar-se de uma nova língua, significa retirar as viseiras da separação entre os sujeitos, o universo, o conhecimento e a ciência, posicionando-se no anverso do contexto sócio-histórico.

Durante o tempo em que a polêmica entre a oralidade e a língua de sinais perdurou, muitos prejuízos foram causados aos surdos, enquanto sujeitos integrantes de um grupo com

diferente modalidade linguística que se explicita de forma condizente à possibilidade de apreensão das pessoas surdas, não cegas. Em razão da visibilidade de seu movimento na construção de sua configuração espacial, os códigos linguísticos correspondem às reais necessidades destes usuários específicos e de habilidades elevadas na transposição da barreira imposta pela surdez, no processo de aquisição da fala.

É sob esta concepção que o estudo da linguagem, conjugado à reflexão de novos valores agregados à sociolinguística, chegou ao reconhecimento da língua de sinais, a Libras, impondo novas formas de visualização das pessoas surdas. Isto implica na adaptação, das instituições em geral e dos ouvintes em particular, às normas e procedimentos legais, bem como, a responsabilizar-se pela acessibilidade de comunicação alternativa, no interstício de sua interatividade.

Portanto, é possível vislumbrar mudanças favorecedoras na perspectiva da ampliação relacional das pessoas surdas com o alargamento das fronteiras da comunicação, em decorrência da expansão de sua língua em todos os contextos da esfera social.

Assim, percebeu-se que os insucessos e fracassos na educação de surdos se dava por não haver, de fato, uma língua que atendesse as necessidades dos educandos. Sendo assim, o surdo necessita aprender sua L1, para que seja possível desenvolver a L2.

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (Pereira, 2011, a, p. 148).

Partindo desse pressuposto, entendemos que obrigar o surdo a adquirir uma língua oral é inadmissível e insuficiente para desenvolver o seu processo cognitivo e comunicacional.

Isto só vem confirmar o que os surdos há muito vinham reivindicando, ou seja, nada mais que o direito de utilizar na prática social a sua língua natural, a língua que traduz na íntegra suas percepções e ideias como forma e condição salutar de visualizar e interpretar a sociedade, assimilando sua representatividade na construção, assim como na atribuição de sentido à realidade.

2.3.2 Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto língua natural, cumpre seu papel linguístico com suas características fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. O que só foi possível de ser comprovado a partir das pesquisas pioneiras sobre as Línguas de Sinais (LS), mais especificamente sobre a Língua Americana de Sinais (ASL), elaboradas por Stokoe, em 1960. No Brasil, as pesquisas de Libras tiveram início com os trabalhos de Ferreira-Brito (1995 - 2010), ou seja, 35 anos após a publicação do primeiro trabalho de Stokoe. E os trabalhos já feitos contabilizam cerca de 25 anos, o que corrobora com a informação de que ainda há muito a ser descrito.

O Decreto Federal 5.626/05 institui a Libras como paradigma educacional da pessoa surda, universalmente reconhecida como imprescindível à evolução integral de seus construtos socioculturais. O documento emerge como força de lei, em defesa das novas concepções educacionais relacionadas ao atendimento à diversidade, provocando uma desestabilização do status quo, exigindo das instituições de ensino uma reestruturação de sua proposta pedagógica.

Considerando as evidências registradas em relação à eficiência linguística da Libras na educação das pessoas surdas, as instituições escolares que lhes prestam atendimento têm o dever de disponibilizar o acesso a seu uso sob condições favoráveis de utilização, ou seja, recebendo o apoio necessário de profissionais capazes de garantir a proficiência da referida língua. Especialmente pelo seu compromisso e função formadora, às universidades são conferidas as diretrizes que sistematizam a trajetória acadêmica dos futuros profissionais, no sentido de assegurar condições de aplicação prática do uso da língua de sinais. Assim, estará garantido ao surdo condições favoráveis para a ampliação da sua transitividade no contexto relacional e a utilização da Libras como fator de acessibilidade à comunicação para pessoas privadas da audição.

Por seu caráter de democratização formadora, como instrumento mediador do conteúdo histórico-sócio-cultural da comunidade surda, a língua de sinais equaliza as oportunidades da pessoa surda, tendo em vista a necessidade de humanização da sua existência com a ampliação das condições de comunicabilidade e inserção social.

No contexto atual, a disseminação da Libras emerge como um esforço para superar o despreparo da sociedade de interagir com os problemas relacionados à diversidade, considerando não apenas a falta de recursos humanos qualificados, mas também o distanciamento destas questões, até então percebidos nestas instituições, como consequência da dualidade do sistema de ensino que atribui esta responsabilidade à educação especial, tornando-

se necessária a agilização do processo de inclusão. Justifica-se a preocupação em assegurar a democratização do uso da Libras, oferecendo condições mais propícias para uma maior receptividade e desenvolvimento da comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes sob a ampliação da transitividade no contexto sociocultural.

Assim, a Libras tem um papel fundamental para que o ensino da LP para surdos seja efetivo. Pois, somente através dela o aluno surdo conseguirá desenvolver as competências linguísticas e cognitivas necessárias para a aquisição da Língua Portuguesa.

3 LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: PERSPECTIVAS E DIRECIONAMENTOS

3.1 O contexto bilíngue e o ensino de LP para surdos

No que se refere ao processo de aquisição de uma segunda língua, Quadros (1997) elenca três formas deste processo: aquisição simultânea de L1 e L2, aquisição espontânea da L2 não simultânea e aprendizagem da L2 de forma sistemática.

A aquisição simultânea de L1 e L2 acontece com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes, ou usam uma língua diferente da utilizada no meio social. A segunda forma de aquisição de L2 ocorre quando pessoas passam a morar em outro país, onde é usada outra língua. Já a aquisição de L2 de forma sistemática, conforme explica a pesquisadora, é a situação de escolas onde o aprendizado acontece em um ambiente artificial e de forma sistemática, através de metodologias de ensino.

Por outro lado, as duas primeiras formas de aquisição da L2, segundo a autora, não são possíveis de serem aplicadas às crianças surdas, e o motivo desta impossibilidade é a condição física da pessoa surda. No caso de crianças ouvintes, filhas de pais surdos, podem ser aplicadas sem problemas, pois a criança pode adquirir tanto a língua de sinais, quanto a língua falada. A criança surda, filha de pais surdos, só se enquadra nestas duas primeiras formas se considerar o aprendizado de duas línguas de sinais diferentes.

Quadros (*op. cit.*) cita o estudo de Collier (1989), o qual constatou que o processo de aquisição da primeira língua é concluído na puberdade, e que antes deste período não é conveniente a instrução de uma segunda língua para a criança. A autora aponta que os adolescentes apresentam um desenvolvimento mais rápido nas habilidades comunicativas interpessoais. Averiguou também que os estudantes que fazem parte da minoria linguística levam cerca de 7 a 10 anos para conseguirem aprender a L2 quando não são ensinados em sua língua nativa. Tendo, ainda, a pesquisa de Collier (1989) como base, Quadros explicita que, para que haja sucesso na aquisição de L2, o desenvolvimento cognitivo é mais importante do que o número de horas de instrução na L2.

Nesse sentido, conforme os estudos de Goldfeld (1997) e Quadros (1997), pode-se afirmar que a proposta bilíngue é ideal para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, e que o surdo, sendo bilíngue, não precisa se assemelhar ao ouvinte, pois pode aceitar e assumir a surdez.

Por conseguinte, Quadros (1997) relata que quanto mais línguas forem adquiridas por uma pessoa, mais esquemas automáticos de produção que foram adquiridos com a L1 são fixados pelas crianças. A educação sistemática abrange uma situação diferente do processo de aquisição de L1, pois quando ela não acontece, traz danos incorrigíveis à organização psicossocial do indivíduo. Tal situação não ocorre no processo de aquisição de L2, pois o indivíduo já domina o mecanismo da linguagem. A autora frisa que, no caso de crianças surdas, a Libras como L1 garante o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, enquanto a L2 é necessária para as crianças fazerem valer seus direitos diante da sociedade ouvinte, visto que a Língua Portuguesa é também uma língua oficial do país.

Segundo a pesquisa do citado autor, fundamentada em Loew (1984), Lillo-Martin (1986), Meier (1980), Petitto (1987), os resultados comprovam que o processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças que aprendem uma língua oral-auditiva. O fato de o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais, exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos. As crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances. A língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários da mesma língua. Se isso acontecer, por volta dos dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais, usando um número restrito de configurações de mão (sugere-se que tal número corresponde a sete configurações de mão), bem como simples combinações de sinais expressando fatos relacionados com o interesse imediato, com o “aqui” e o “agora”.

Em um estudo sobre o processo de aquisição de L2, Avelar e Freitas (2016) afirmam que o aprendizado de língua portuguesa por surdos é mais eficiente quando a pessoa já usa a língua de sinais como L1, e que o conhecimento sobre a língua e a cultura surda é indispensável para o profissional que acompanha alunos surdos.

O conhecimento da Libras para as crianças surdas é de suma importância, pois tendo se apropriado da língua de sinais, o processo de aprendizado da Língua Portuguesa escrita se constrói com mais legitimidade como vemos a seguir:

A língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento (Bouvet; Penfield; Roberts *apud* Karnopp, 2002, p.25).

Desta forma, acredita-se que para ensinar português para surdos é imprescindível que seja adquirida a língua de sinais. Isso possibilita fazer um paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais. As autoras relatam, ainda, que na realidade do nosso país se ensina o português antes da criança adquirir a Libras, e frisam que é preciso assegurar a aquisição natural da Libras para realizar um trabalho sistemático com a L2. A necessidade deste processo, evidencia que o português é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Em síntese, para que o processo de aquisição de L2 aconteça de maneira satisfatória, é necessário que a L1 já esteja adquirida completamente. Do contrário, este processo poderá ser comprometido. É essencial que o surdo aprenda a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois esta, assim como a Libras, é a língua oficial do Brasil. Desta forma, o surdo irá adquirir autonomia para a convivência em sociedade.

Para ensinar o português como L2 para surdos, é necessária uma metodologia diferenciada. O objetivo do aprendizado da L2 é chegar na leitura e na escrita, e para isso, as atividades devem ser contextualizadas. Primeiramente, o professor deve incitar, através da L1, o interesse dos alunos pelo tema através de estímulos visuais ou dinâmicas que facilitem a compreensão do texto. Além disso, o texto deve ser atraente para a faixa etária do aluno, e no caso de crianças no Ensino Fundamental, o ideal é trabalhar com contos e histórias infantis.

A partir do momento em que o aluno surdo começa a ler e compreender textos, ele passa também a produzi-los. Pode-se utilizar as experiências vividas em sala de aula, bem como as vivências cotidianas da própria criança. É essencial que a criança surda consiga expor seu pensamento. Portanto, num primeiro momento, não é necessário preocupar-se com a estrutura da escrita, porque isso se dará no futuro, quando ela estiver mais segura de suas habilidades.

Esses momentos iniciais não podem ser frustrantes, pelo contrário, devem ser atraentes e desafiadores para que a produção seja valorizada e a criança sinta vontade de escrever seus pensamentos, expressando o quão importantes eles são e podem ser registrados.

No que tange à metodologia de ensino de português como L2, Almeida, Santos e Lacerda (2015) consideram também que é um direito do aluno surdo aprender o português, e essa língua deve ser ensinada através da língua de sinais.

O processo de significação para o surdo, muitas vezes se dá através das imagens que os rodeiam. Desta forma, é necessário desenvolver métodos visuais para ensino de L2, como gráficos, imagens e figuras presentes no cotidiano do aprendiz, além de expressões faciais e corporais, e inserir os conceitos das imagens dentro do contexto em que o aluno está sendo ensinado.

Salles *et al.* (2004) também tratam sobre a metodologia do ensino de português como L2 e elencam formas que facilitarão o aprendizado do aluno surdo. Uma delas é a escolha de um texto autêntico. Esse texto deve fazer parte da experiência de vida do aprendiz e deve conter imagens ou ilustrações. As autoras afirmam que estas características estão relacionadas à concepção interacionista de ensino, a qual, segundo elas, é a mais adequada nesta situação, pois o professor pode utilizar da L1 para conduzir o ensino de L2. Entretanto, acredita-se que, se o aluno ficar exposto o tempo todo à sua L1, poderá ter dificuldades em compreender a estrutura e a organização da L2.

Uma outra ferramenta citada pelas autoras é utilizar a internet como meio de busca de textos, pois o próprio aluno pode assumir um papel mais ativo no processo, entrar em bate-papo, onde deverá utilizar o português escrito e interagir entre os colegas. Salles *et al.* ponderam ainda que não se pode considerar um material didático que contemple a língua como entidade inerte, precisa-se de um material que apresente a língua escrita em diferentes situações comunicativas.

Desse modo, tem-se como método eficaz para ensino de L2 a utilização de imagens e textos dentro do contexto de experiência de vida dos aprendizes, bem como a utilização da internet como recurso que possibilita a busca desses materiais. É imprescindível o ensino bilíngue e também a interação entre professor e aluno, e do próprio aluno com os outros colegas.

No que diz respeito às dificuldades encontradas pelos surdos no aprendizado do português, Avelar e Freitas (2016) realizaram um estudo de caso com alunos surdos do Ensino Médio. Elas constataram que, com a presença de intérpretes, os alunos se acostumam a procurá-los, ao invés de procurarem o professor. Para elas, isso é prejudicial no processo de aprendizagem.

Nesta mesma pesquisa, as autoras observaram que o professor utilizava a mesma metodologia tanto para alunos surdos, quanto para alunos ouvintes. Na visão delas, tal metodologia é inadequada, já que o português é a L1 do ouvinte e a L2 do surdo. Para as autoras, o professor sem fluência na Libras faz com que o processo de aprendizagem do aluno seja comprometido. Desta forma, é primordial que a Libras seja utilizada nas aulas de português, que o professor contextualize as atividades para que o Surdo não se sinta deslocado e aprenda com mais facilidade o português como L2.

Com base nos estudos de Fernandes (2009), atribuem-se as dificuldades no aprendizado do português por surdos às experiências não significativas com o português e também ao fato do ensino da segunda língua ser realizado por meio do português em sua

modalidade oral, que não é a ideal. O ensino deve ser através da metodologia bilíngue, em que o professor utiliza a Libras como uma ponte para ensinar o português.

Este processo de transição é inconsciente e conduz ao domínio dos comandos funcionais das regras da língua, sem que seja necessária a consciência da existência dessas regras. Assim, o aprendiz poderá inconscientemente abstrair os modelos e regras da língua, simplesmente por estar exposto a ela (ouvindo-a ou lendo-a). Para o autor, desde que haja entrada compreensível no meio social, rico o suficiente para prover dados para a abstração de modelos e construção de regras, sejam crianças ou adultos, os aprendizes adquirirão naturalmente a língua, como se dá com falantes nativos. Além disso, é necessário que o aprendiz esteja envolvido 'afetivamente' com a língua alvo de aprendizagem, sem medo de correr riscos e cometer erros nas diferentes situações de interação na nova língua que se apresenta.

É possível constatar que há muita interferência da Libras em produções escritas dos Surdos, principalmente em aspectos morfossintáticos. No caso das três pessoas no singular e no plural, estas podem aparecer implícitas no enunciado, e no caso dos verbos direcionais, o sujeito e o objeto são marcados nos pontos inicial e final do movimento. Fernandes (*op. cit.*) explica que a pessoa do discurso pode se apresentar através dos pronomes, da flexão verbal ou não ser explicitada por nenhuma expressão linguística.

Diante do exposto, destacamos que as dificuldades no ensino de língua portuguesa são vigentes e o desempenho acadêmico, embora com muito empenho dos alunos, encontra-se muito abaixo do esperado. Os estudos sobre a língua de sinais, apontam cada vez mais para propostas educacionais que orientam para uma educação bilíngue. Desta forma, pode-se afirmar que as dificuldades encontradas pelos Surdos em aprender o português provém de uma metodologia que não é adequada, porque o aluno não é ensinado considerando a existência da Libras como L1. O professor acaba utilizando o próprio português para ensiná-lo, sem considerar a perspectiva bilíngue.

Portanto, o ensino bilíngue trouxe benefícios no que se refere à integridade da manifestação visual-espacial, expondo o aluno surdo à língua de sinais desde as séries iniciais, o qual aprende a sinalizar na infância, assim como uma criança ouvinte aprende a falar. Desse modo, o aumento de sua capacidade e competência linguística o ajudará a aprender também a língua oral escrita, tornando-o bilíngue.

Percebemos que as dificuldades são inúmeras no que se refere à metodologia no ensino de L2 como segunda língua para surdos, o que afeta diretamente o desenvolvimento das disciplinas escolares. Outra dificuldade refere-se ao material didático a ser utilizado. O recurso necessita ser simplificado para melhor entendimento e os meios utilizados corretamente,

quando existe no ambiente escolar ou familiar. Todo e qualquer recurso e metodologia só terá êxito se houver pessoas comprometidas com a mudança, transformando o ambiente familiar e escolar em um local que oportunize o acesso de maneira plena e saudável.

Assim sendo, o ensino de L2 para surdos, tendo uma boa metodologia por parte de profissionais de ensino qualificados, tem como objetivo amenizar os muitos danos educacionais que foram identificados, dentre os quais citamos a evasão escolar, que em todos os níveis de ensino tem se constituído numa cruel realidade. É grande o índice de abandono escolar dos surdos e infelizmente, são poucos os que concluem o segundo grau e menos ainda aqueles que têm acesso ao ensino superior.

É possível transformar esta realidade com uma proposta de trabalho sério e interativo, pois as pessoas surdas têm consciência de suas necessidades e lutam para que sejam atendidas, a fim de que se torne facilitada sua comunicação com as pessoas de seu convívio. No cotidiano, os fatos eclodem em manifestações sendo apreendidas pelo surdo através de uma acirrada percepção que o mantém ligado ao contexto. Porém, as compreensões dos acontecimentos tornam-se limitadas, quando danificadas pela falta do uso da língua de seu domínio.

A partir do Decreto 5.626/05, a educação de surdos pressupõe a coexistência de duas línguas no ambiente pedagógico: a língua de sinais e a língua portuguesa. A língua de sinais passa a ter prioridade no contexto escolar em que o surdo está inserido, sendo respeitada como fator de identificação desses educandos que precisam ter reconhecido seu direito de se comunicar. Desta forma, podem compartilhar os registros culturais de seu grupo, contando com especial atendimento de suas singularidades no decurso do processo de aquisição do conhecimento e perspectivas inovadoras para a sala de aula.

Portanto, a escola enquanto fomentadora de um contexto de multiculturalidade linguística, emerge como a instituição com poder determinante para a elevação da qualidade do atendimento que o surdo tem recebido no decorrer dos anos. Assim, ao promover a aprendizagem do aluno surdo, conseguirá habilitá-lo para o acesso ao efetivo mundo do conhecimento, pautado no desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, apto a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

3.2 Panorama atual

O estudo em questão revelou que os materiais didáticos adaptados para o ensino de língua portuguesa para surdos são escassos, o que torna desafiador o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de Língua Portuguesa como L2. Percebeu-se que a abordagem

temática ainda está em processo de desenvolvimento no Brasil, principalmente no que se diz respeito ao regimento legal. As leis de inclusão são relativamente recentes e em relação às políticas públicas de inclusão, o que se observou é a falta de investimento. O que se almeja é que o surdo tenha o domínio da Libras e a partir dela possa apreender e dominar o português escrito como segunda língua.

É urgente que se produza cada vez mais estudos sobre a educação e o ensino de L2 para surdos. No sentido de Educação e Interdisciplinaridade, multiplicar estudos e pesquisas sobre a temática e principalmente continuar lutando pela igualdade de oportunidades e de educação para todos. É necessário que haja fiscalização das políticas públicas de inclusão a fim de garantir a cidadania de pessoas surdas, bem como elaboração e implementação de novas leis com o mesmo intuito. A seguir apresentamos as discussões em torno do quadro atual do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

3.2.1. Dificuldades no ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos

a) Falta de formação continuada na área – A falta de investimento em formação continuada para os professores sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, vai de encontro ao que diz no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual garante que as instituições públicas promovam cursos de formação aos professores.

b) Falta de material didático em Libras – A escassez de materiais didáticos com as adaptações necessárias para o ensino de LP para surdos é um dos fatores que mais dificulta o desenvolvimento dos alunos quanto à aquisição do português escrito. Os docentes realizam as adaptações de acordo com o conhecimento que possuem ou buscam estudos sobre o ensino L2 para surdos, o que nem sempre garante que a adaptação é a mais adequada e que de fato atende à necessidade dos alunos com surdez.

Nesse caso, corrobora com o que Quadros (1997) diz acerca da necessidade do uso de materiais em Libras na educação de pessoas surdas. Além disso, o governo está respeitando o que preconiza o Decreto nº 5.626/05, quando assegura que deve disponibilizar recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos.

Recursos didático-metodológicos

a) Falta de didática específica para a Língua Portuguesa para Surdos – O fato da lei já existir há 21 anos, não assegura aos docentes as bases necessárias para o desenvolvimento didático e

metodológico, considerando que, na maioria das vezes, a metodologia utilizada para o ensino da Libras/português são as mesmas usadas para o ensino de pessoas ouvintes, que corrobora com o que Strobel (2009) destaca a respeito do ensino inadequado para surdos.

3.3 A BNCC e a educação de surdos

Buscando fazer ponte entre o exposto e a educação de surdos, compondo a atmosfera daquilo que os surdos enxergam como necessário para si enquanto coletivo e reforçando a relação de intersecção entre Libras e Português, cabe destacar o discurso presente no documento elaborado por pesquisadores e profissionais ligados a essa área específica, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” que versa sobre o bilinguismo, o qual envolve:

[...] a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado é similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2) (Brasil, 2014, p. 6).

Dessa forma, a proposta passaria por retirar o ensino de surdos da educação especial e deslocá-lo para um setor de políticas educacionais bilíngues e pluriculturais brasileiras no MEC. Nesse contexto, a educação bilíngue ocuparia um terreno que privilegiaria os anseios surdos de um local destinado à prática do ensino de sua comunidade, com a especificidade linguística cultural em um ambiente de turmas de estudantes surdos, construindo suas identidades baseadas também nesses fatores e buscando uma relação de paridade com o que é oferecido aos ouvintes para o seu desenvolvimento, alcançando algo mais fronteiriço a um discurso antropológico de surdez. Por isso, o objetivo da educação bilíngue é

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, 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).

Ainda sobre a questão do bilinguismo, essa relação entre cultura surda/educação/espços escolares, segundo o relatório do MEC, passa pela afirmação do caráter bilíngue como um elemento constituinte indissociável da identidade surda. Assim, a língua de sinais seria protagonista e o português auxiliaria nesse processo educacional, em suas construções, como uma ferramenta dentro da realidade escolar. Isso tudo, sempre com a produção pedagógica direcionada para a questão visual, afirmando e desenvolvendo a

identidade do surdo, desvinculando-o cada vez mais das normativas ouvintistas. Isso também realçaria o contato entre os surdos, fortalecendo laços e reforçando a ideia de pertencimento a um grupo em comum.

Mesmo que a BNCC não trate o Bilinguismo se dirigindo explicitamente ao surdo, temos a presença do termo no documento vinculado a outros grupos, como indígenas e pomeranos, por exemplo, conforme consta abaixo:

Os povos indígenas têm o direito constitucional de desenvolver em seus territórios projetos educacionais e práticas pedagógicas de ensino intercultural e bilíngue. Os pomeranos também dispõem de programas de educação bilíngue, no Espírito Santo. MORELLO, R (Organizadora). Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, 140p (BNCC, nota de rodapé 32, 2017, p. 69).

Observando, então, que a BNCC trata do tema bilinguismo, fica o questionamento se seria ou não adaptável a mesma lógica com que o documento trata o tema para outras comunidades, também em relação à Língua Brasileira de Sinais. Já que para o surdo o conceito de bilinguismo admite Libras como língua materna, e esta sendo visuoespacial, diferenciando-se inclusive estruturalmente do Português, este entrando como segunda língua, nós teríamos então uma diferenciação do conceito do que seria o bilinguismo no caso dos pomeranos (citados como caso bilíngue na BNCC), por exemplo, que se apresentaria como o uso de duas línguas orais coexistindo em um mesmo grupo de indivíduos.

Em nenhum momento a BNCC se refere à demanda surda disposta no relatório do MEC como educação bilíngue para os surdos (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2), dentro de um contexto onde exista professores de Libras formados, tradutores e intérpretes de Libras, e professores de Língua Portuguesa como segunda língua.

A BNCC ainda segue e dispõe que:

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BNCC, 2017, pág. 68).

Aqui, há uma outra questão que podemos relacionar diretamente com a Libras e o relatório do MEC, quando esse documento cita os estudos seminais de William Stokoe sobre a

ASL (American Sign Language) e o risco de desaparecimento das línguas de sinais, inclusive ressaltando o caráter de marginalidade das línguas de sinais em relação às orais, colocando que

[...] até a década de 60 [...] as línguas de sinais nunca haviam sido vistas pela academia e pela sociedade como línguas naturais, com o mesmo estatuto das línguas orais – fato associado ao estatuto deficitário atribuído às pessoas surdas, que nunca haviam sido vistas como um grupo social dotado de uma língua e cultura particulares (Brasil, 2014, pág. 8).

Dessa maneira, temos o que poderíamos chamar de um êxito para o coletivo surdo, a questão da Libras ser reconhecida e ter status oficial de língua presente na Base Nacional Comum Curricular. Mesmo não dispondo sobre conquistas e modificações mais profundas em relação aos anseios da comunidade surda dentro do corpo de seu texto, o reconhecimento da Libras na BNCC ainda se configura como um ganho e representa respeito às relações históricas de embate por seus direitos.

3.3.1 A BNCC e os autores de referência

A importância do ensino de português para surdos tem sido amplamente discutida e defendida por especialistas na área, como Quadros (2006), Fernandes (2009) e Strobel (2009). Esses estudiosos destacam a relevância do aprendizado da língua portuguesa para o desenvolvimento e inclusão dos surdos na sociedade.

Quadros (2006) argumenta que a língua portuguesa desempenha um papel fundamental na formação identitária dos surdos, uma vez que é uma língua oficial do país onde estão inseridos. O ensino adequado dessa língua permite que os surdos possam se comunicar, expressar seus pensamentos, sentimentos e participar ativamente da vida em sociedade. Fernandes (2009), por sua vez, ressalta que o ensino de português para surdos não deve se limitar apenas à língua oral, mas também deve incluir a língua de sinais. Esta língua, ao ser combinada com o ensino do português, proporciona uma base sólida para o desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão da língua escrita.

Strobel (2009) destaca a importância de um ensino de português inclusivo e acessível, utilizando metodologias e recursos linguísticos adequados às especificidades dos surdos. Isso inclui a utilização de estratégias visuais, materiais didáticos adaptados e o reconhecimento das diferentes formas de representação linguística dos surdos. Em suma, o ensino de português para surdos, baseado nas contribuições de Quadros (2006), Fernandes (2009) e Strobel (2009), é fundamental para a inclusão e participação plena dos surdos na sociedade. Ao adquirir fluência

nessa língua, os surdos têm acesso a uma variedade de oportunidades educacionais, profissionais e sociais, fortalecendo sua identidade, autonomia e bem-estar como cidadãos.

No livro "Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos", Quadros (2006) aborda o ensino de português para surdos, destacando a importância de considerar a língua de sinais como base para o aprendizado da língua escrita e a necessidade de estratégias de ensino adequadas. Podemos comparar as propostas de Quadros com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para refletir sobre as diretrizes do ensino de português para surdos no contexto brasileiro.

Quadros (*op. cit.*) defende um ensino bilíngue, pois considera que a língua portuguesa escrita deve ser aprendida de forma estruturada e acessível para os surdos, levando em consideração sua língua natural: a língua de sinais.

Nesse sentido, a BNCC traz orientações para uma educação inclusiva, destacando a importância de promover a equidade linguística e respeitar a diversidade comunicativa dos estudantes surdos. O documento reconhece a necessidade de ações pedagógicas que valorizem as línguas de sinais e estabelece como objetivo principal para o ensino de língua portuguesa, a formação de alunos capazes de compreender, produzir e utilizar a linguagem em suas diferentes modalidades.

Assim, tanto Quadros (2006) quanto a BNCC, concordam que o ensino de português para surdos deve considerar as particularidades linguísticas e culturais desse grupo, promovendo uma abordagem bilíngue e garantindo o desenvolvimento de habilidades tanto na língua de sinais, quanto na língua portuguesa escrita. Ambas as propostas enfatizam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e acessíveis, que considerem a diversidade dos estudantes surdos e promovam sua participação plena na sociedade.

É importante ressaltar que a BNCC fornece diretrizes gerais para o ensino de português para todos os estudantes, incluindo os surdos. As estratégias de ensino específicas mencionadas por Quadros (2006) podem ser incorporadas e adaptadas dentro desse contexto geral, considerando as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Fernandes (*op. cit.*) destaca a importância de uma abordagem bilíngue no ensino de português para surdos, valorizando a língua de sinais como base linguística e cultural do grupo. Ele propõe que a língua de sinais seja utilizada como ferramenta para a construção das habilidades de leitura e escrita em português, estabelecendo conexões significativas entre as duas línguas.

Nesse sentido, a BNCC também reconhece a necessidade de promover uma educação bilíngue para surdos, valorizando as línguas de sinais como primeira língua e o português como

segunda língua. O citado documento propõe o desenvolvimento de habilidades linguísticas que permitam aos surdos compreender, produzir e utilizar a linguagem em suas diferentes modalidades, incluindo a língua portuguesa escrita.

Ainda considerando as ideias de Fernandes, este menciona a relevância de estratégias visuais no ensino de português para surdos, enfatizando o uso de recursos como imagens, ilustrações, vídeos e materiais didáticos adaptados para promover uma aprendizagem mais significativa. O autor ressalta que tais estratégias auxiliam na compreensão e na associação entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

Nesse sentido, a BNCC também enfatiza a importância de estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades dos estudantes surdos. O documento defende a valorização de diferentes linguagens e a utilização de recursos visuais e tecnológicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover a inclusão dos surdos.

Em resumo, tanto Fernandes (2009) quanto a BNCC convergem sobre a importância do ensino bilíngue, valorizando a língua de sinais como base e promovendo o aprendizado da língua portuguesa escrita de forma significativa para os surdos. Ambos os autores ressaltam a importância de estratégias visuais e adaptadas, que facilitem a compreensão e a associação entre as línguas.

A BNCC fornece diretrizes gerais para o ensino de português, enquanto as estratégias específicas mencionadas por Fernandes (2009) podem ser incorporadas e adaptadas no contexto dessas diretrizes, considerando as particularidades dos estudantes surdos e promovendo sua inclusão e participação ativa na sociedade. Dessa maneira, o ensino de português para surdos baseado nas propostas do autor complementa as diretrizes da BNCC, promovendo uma abordagem inclusiva e eficaz, que valoriza a língua de sinais e desenvolve habilidades linguísticas em língua portuguesa para os estudantes surdos.

No livro "Educação Bilíngue para Surdos: Propostas, Desafios e Compromissos", Strobel (2009) aborda o ensino de português para surdos, enfatizando a importância de estratégias inclusivas e específicas para atender às necessidades linguísticas e culturais deste grupo. Podemos comparar as propostas do autor com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para entender as diretrizes do ensino de português para surdos no contexto brasileiro.

Strobel (*op. cit.*) defende um ensino de português para surdos pautado na inclusão, reconhecendo a Libras como língua natural dos surdos e a língua portuguesa escrita como uma segunda língua. Este autor enfatiza que as estratégias de ensino devem ser adaptadas para contemplar as particularidades linguísticas dos surdos, utilizando recursos visuais, materiais didáticos adaptados e estratégias que valorizem sua experiência visual e espacial.

Nesse sentido, a BNCC também considera relevante uma educação inclusiva e de respeito pela diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. O documento defende um ensino de língua portuguesa que reconheça a línguas de sinais como primeira língua dos surdos e promova o desenvolvimento de habilidades linguísticas na escrita.

Ainda de acordo com Strobel, é imprescindível a utilização de recursos visuais no ensino de português para surdos, como vídeos, imagens e diagramas, a fim de facilitar a compreensão e a associação entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Ele ressalta que esses recursos são essenciais para a imersão dos surdos na cultura e na língua alvo.

Assim como este autor, a BNCC também valoriza o uso de tecnologias e recursos visuais no ensino, reconhecendo sua capacidade de enriquecer a experiência de aprendizagem. O citado documento incentiva a utilização de diferentes linguagens e mídias como estratégias pedagógicas, visando a inclusão e o acesso de todos os estudantes, incluindo os surdos.

Em suma, tanto Strobel (2009) quanto a BNCC concordam sobre a importância de um ensino inclusivo que valorize a língua de sinais e as particularidades linguísticas dos surdos. Ambos destacam a utilização de recursos visuais e estratégias adaptadas para promover a imersão na língua portuguesa e facilitar a compreensão dos conteúdos. A Base Nacional Comum Curricular fornece diretrizes gerais para o ensino de português, enquanto as estratégias específicas mencionadas por Strobel (*op. cit.*) podem ser incorporadas e adaptadas no contexto dessas diretrizes, promovendo um ensino inclusivo, acessível e efetivo para os estudantes surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao ensino de português escrito como L2 para surdos, identificamos que ao considerar a língua materna (L1) é a Língua de Sinais, Libras, e a segunda Língua (L2), a língua escrita ou falada do país de origem, português, o surdo desenvolve as competências necessárias para aquisição da linguagem e do ensino aprendizagem. Através da L1, o Surdo desenvolve sua linguagem e seu pensamento, por meio da L2, faz valer seus direitos diante de uma sociedade ouvinte. A L2 deve ser aprendida como uma língua estrangeira. Isto permite ao Surdo ter acesso rápido à comunidade ouvinte, mas ainda assim possui características utópicas por vivermos em uma sociedade que não proporciona escolas e níveis de escolhas compatíveis a realidade social de cada indivíduo Surdo. Desse modo, A aquisição da L2 se dá por meio da apresentação da L1 (Língua de Sinais), auxiliando a aprendizagem do Português, pois quando há aprendizagem e fluência na língua materna, a segunda língua é aprendida com mais facilidade.

O presente trabalho ainda nos permitiu identificar que a educação dos estudantes surdos em geral, teve um bom incentivo por parte do governo. Considerando que até meados dos anos dois mil, não existia nenhuma iniciativa política voltada para a comunidade surda no Brasil. Somente a partir da implementação da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05, foi possível perceber o começo dessa mudança do ensino como L2 para surdos, garantindo visibilidade e reconhecimento a esta comunidade, que há anos vinham lutando pelo direito básico a todos os cidadãos: Uma educação de qualidade em sua própria língua, que os permita não somente aprender, mas também ter uma expectativa de vida para o futuro, como previsto em decretos e na política nacional de educação.

Mesmo com esta iniciativa, percebemos que a prática da educação de surdos se dá a critério dos muitos professores alfabetizadores, que independente da deficiência dos estudantes e da situação social, buscam e acreditam que todos devem ter as mesmas oportunidades. Uma das dificuldades que esses educadores encontram é que além da surdez, existem alunos com deficiências associadas, tais como: autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, tetraplegia e pessoas com múltiplas deficiências.

Entretanto, isso não inviabiliza a busca dos profissionais de ensino por qualificação, pois mesmo em meio às dificuldades, sempre trazem o sentimento de profissionalismo e compromisso com a educação, buscando se qualificar para atender às necessidades e especificidades de diferentes comunidades, inclusive a comunidade de surdos.

Um dos fatores principais para alcançar o sucesso no ensino de L2 para surdos é que tanto o docente quanto o aluno tenham um bom domínio da Libras, pois, dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa atingirá de maneira eficaz o aprendizado do português escrito, sua L2, com uso de estratégias direcionadas para os alunos, uma vez que se constitui um público que percebe e compreende o mundo prioritariamente pela visão.

Dentre as muitas dificuldades enfrentadas no ensino de L2 por parte dos alunos surdos, pudemos citar a falta de material didático acessível, como também a ausência de incentivo por parte dos familiares que, por séculos, encararam a surdez como uma doença intratável. Nesse sentido, destacamos a importância do uso de estratégias visuais como recurso didático-metodológico, a exemplo das imagens desenhadas, do teatro e o uso constante da Libras para esclarecer os textos lidos em Língua Portuguesa.

Reconhecendo que a escola tem papel primordial de formar cidadãos com competências e habilidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e que busque incluir a todos, pode-se concluir que a educação é um palco potente para se trabalhar com as diferenças.

As conquistas dos surdos pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos e que merecem usufruí-los igualmente, como o direito à educação, precisam ser reafirmadas cotidianamente. Alguns avanços no que se refere às legislações que versam sobre os direitos dos surdos devem ser enfatizados. Entretanto, ainda há muito o que ser conquistado tanto para os surdos, como para a qualificação dos professores que trabalham com esse público.

Sugere-se, ainda, que outras produções acadêmicas abordem o ensino da Libras, tendo em vista a carência de literatura e estudos sobre essa temática, para que se possa dar cada vez mais visibilidade às realidades e necessidades vivenciadas pela comunidade surda.

Portanto, concluímos que, embora existam discursos de apoio e políticas reconhecendo a educação bilíngue como apropriada para os indivíduos surdos, o que ainda acontece, na maioria das vezes, é a inserção de estudantes surdos em salas regulares das chamadas “escolas inclusivas”. Porém, o ensino perde em sua qualidade por não ser direcionado em sua totalidade ao público surdo.

É necessário que os estudantes aprendam e se apropriem do conteúdo ensinado de maneira satisfatória, e que a identidade e a cultura dos surdos sejam trabalhadas de maneira legítima dentro da sala de aula. Além disso, os professores necessitam de formações continuadas voltadas para a área de educação inclusiva, visto que a busca pelo conhecimento deve ser contínua e dinâmica, considerando todo contexto histórico da educação para a comunidade surda. E isto, não apenas para uma possível adaptação de conteúdos e materiais

didáticos, mas principalmente por uma real mudança da visão sociocultural, sociointeracionista e socioeducacional no que se refere ao sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

ALMEIDA, E. C.; DUARTE, P. M. **Atividades ilustradas em sinais da LIBRAS**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 240 p.

ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MISSIAS MOREIRA, R.; DUARTE, L. de C.; COUTO, E. S. Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 192–204, 2013. DOI: 10.14244/%19827199790. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/790>. Acesso em: 06 nov. 2022.

AVELAR, M. T. F.; FREITAS, K. P. de S. Português como segunda língua: Dificuldades encontradas pelos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12–24, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.36688. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552312/publicacao/15716310>. Acesso em 15 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237>. Acesso em 15 dez. 2022.

CARTOLANO, M. T. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 46, p. 29-40, set. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GqKzLCgSpyNz59Qn7j6H3ZH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita**: em busca de uma aproximação. In: Atualidade da educação bilíngue para Surdos: interface entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-81.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 7 nov. 2022.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002. 176 p.

GOMES, R. S. **Língua portuguesa como L2 para surdos**. Belém, 2013. p. 2-38. Disponível em: http://www.uepa.br/portal/downloads/folder_Seminarioletras. Acesso em: 07 nov. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. 248 p.

MARTINS, V. R. **Libras Aspectos Fundamentais**. 1ª ed. Paraná: InterSaberes, 2019. 121 p.

MOURA, M. C. As Leis e a Realidade In: MOURA, M. C. VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008. 197 p.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009. 104 p.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 2, p 143-157, ago. 2014.

QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. 324 p.

QUADROS, R. M. de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 126 p.

_____.; SCHIMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 368 p.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 201 p.

SANTOS, L. R. de L.; CARVALHO, D. M. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190–203, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. 128–133, jul. 2000. DOI: 10.22456/1983-201X.6719. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, EDUSF, 1999. 125 p.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em:

http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificca/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 486 p.