



# **Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos: análise das práticas de ensino desenvolvidas em uma turma inclusiva\***

CARLOS ANTONIO JACINTO  
MICHELLE NAVE VALADÃO

\* Tradução para a Língua Portuguesa da versão publicada em inglês: Teaching and Learning Portuguese as a Second Language for Deaf Students: Reflections on Teaching Practices in An Inclusive Context. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, v. 11, n. 2, p. 302-308, 2017.

## RESUMO

No Brasil, segundo os preceitos do bilinguismo, o ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos deve ser baseado em metodologias de segunda língua (L2) e desenvolvido a partir de suas experiências em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Partindo desses preceitos, o presente estudo investigou os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita vivenciados por um aluno surdo em uma classe inclusiva, buscando analisar as metodologias de ensino empregadas pelas professoras regentes, e verificar o uso da Libras como L1 no processo de ensino do português como L2. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Para a coleta de dados, utilizou-se observação participante, diário de campo e análise documental. Os resultados demonstraram que, no referido processo, não houve a valorização da Libras como primeira língua (L1), nem o uso de metodologias de ensino da Língua Portuguesa pautadas em L2. Diante do mencionado, concluímos que as práticas de ensino da língua escrita, desenvolvidas na situação inclusiva, não atenderam à proposta bilíngue e não abarcaram as singularidades linguísticas e culturais do estudante surdo.

## INTRODUÇÃO

É de amplo conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser iniciado e desenvolvido desde as primeiras etapas da vida escolar, pois segundo Hagen, Miranda e Mota (2010), o sucesso desse processo “influencia todas as fases posteriores da escolarização” (p. 136). Segundo as autoras, nos anos iniciais, a aquisição da leitura e da escrita constitui um marco na autonomia das crianças, que passam a ser capazes de “ler informações importantes e entender melhor o que está à sua volta” (p. 136) e, “a partir dessas habilidades, desenvolvem novas aprendizagens no decorrer dos anos da vida acadêmica” (p. 136).

Em relação aos estudantes surdos brasileiros, o ensino da Língua Portuguesa (LP) escrita tem preocupado pesquisadores e educadores, uma vez que historicamente tais estudantes apresentam baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita e vivenciam poucas experiências de uso social da língua. A situação é bastante problemática, pois esse ensino não pode ser pautado em estratégias orais e

**CARLOS ANTONIO JACINTO**

Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

**MICHELLE NAVE VALADÃO**

Professora Adjunta do Departamento de Letras- da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte de um projeto denominado *Ensino e aprendizagem da Libras e metodologias de ensino para alunos surdos: promovendo a educação inclusiva de alunos surdos de uma escola do município de Viçosa-MG*, desenvolvido no Departamento de Letras- UFV com apoio financeiro da FAPEMIG.

auditivas da língua, dada a ausência do sentido da audição, e deve ser baseado em metodologias de L2. Ademais, deve ser desenvolvido a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes surdos, como também de suas experiências com a língua de sinais (LS). De acordo com Pereira (2012), é por meio da Libras “que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (p. 238).

No entanto, os cursos de formação de professores de LP geralmente não abordam propostas metodológicas voltadas ao ensino da língua para os alunos surdos. Importa mencionar que, no Brasil, a disciplina Libras é obrigatória para todos os cursos de licenciaturas, tendo sido instituída pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Entretanto, apesar de ser essencial, uma única disciplina não supre a formação necessária aos docentes. Além disso, o decreto não contemplou a formação continuada de professores que já atuavam na rede de ensino com estudantes surdos. Como consequência, o ensino da LP atualmente oferecido aos surdos não se mostra adequado ao ensino de L2, e tampouco considera suas singularidades culturais.

No campo da Linguística Aplicada, os estudos acerca do ensino da LP como L2 para surdos também são incipientes. As pesquisas recentes apon-

tam para a necessidade de investigações que considerem as peculiaridades desses aprendizes, sua diferenciação linguística e o uso de metodologias e estratégias de ensino adaptadas às diferentes faixas etárias e realidades culturais desses estudantes. Com relação ao ensino da LP como língua não materna no Brasil, de acordo com Gomes (2014), “não são encontradas discussões acerca do método e metodologia de ensino de língua na mesma premissa de outras línguas estrangeiras” (p. 30). Ainda segundo o autor, “os professores são formados para ensino de LP, mas enquanto língua materna, e não como estrangeira” (p. 30), como L2 ou língua adicional.

Com base nesses apontamentos, desenvolvemos uma pesquisa<sup>1</sup> que buscou, a partir das observações das aulas de LP frequentadas por um estudante surdo em uma escola inclusiva, investigar as metodologias de ensino empregadas pelas professoras regentes, e verificar o uso da Libras como L1 no processo de ensino do português como L2. Para atender a esse propósito, foram analisados os recursos didáticos utilizados, bem como as tarefas e atividades desenvolvidas durante as aulas, averiguando se os conteúdos ministrados foram relevantes, pertinentes, interessantes, motivadores e facilitadores para a promoção do ensino e da aprendizagem da língua. Neste artigo, descreveremos as práticas de ensino observadas e promoveremos

uma discussão acerca das problemáticas do ensino da LP, vivenciadas na escola. Também refletiremos sobre a formação de professores, com foco em questões metodológicas que considerem e valorizem as diversidades linguísticas, culturais e sociais dos discentes surdos.

## **1. CONTEXTUALIZANDO A CONDIÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS BRASILEIROS NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

No Brasil, o norteamento legal relativo à condição linguística dos surdos só foi conquistado nas duas últimas décadas, como resultado de uma intensa mobilização da comunidade surda na luta por seus direitos linguísticos, resultando na aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Nesse âmbito, a LP assumiu uma posição de L2, pois a referida lei, em seu parágrafo único, afirma que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002).

Após a promulgação da lei, as discussões sobre as condições linguísticas dos surdos brasileiros não se limitaram à legitimação da Libras como língua oficial do país, foram adiante e reconheceram, segundo Teske (2012), os surdos como sujeitos bilíngues<sup>2</sup> multiculturais. Além disso, conforme discutido por Valadão e Gomes (2016), também abarcaram ques-

tões sobre os papéis que a Libras e a LP deveriam assumir nos diferentes contextos sociais e educacionais vivenciados pelos surdos.

Com base nessas discussões, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a referida lei e estabeleceu processos específicos para a sua implementação, destacando-se: a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores; a formação de professor e instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da LP para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor intérprete Libras/LP; e a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O período também foi marcado por mudanças na esfera da educação especial, quando o governo brasileiro, optando pela construção de um sistema educacional inclusivo, amparado na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), efetuou a matrícula de alunos com deficiências e também de estudantes com surdez nas escolas comuns.

As políticas educacionais brasileiras voltadas aos surdos passaram então a ser mediadas pelo panorama inclusivo e pelas legislações anteriormente citadas, sem, contudo, envolver um profundo trabalho de discussão e de formação de professores que suportasse o novo cenário. Apenas algumas estratégias foram

<sup>2</sup> Para os surdos, a condição bilíngue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua, por ser considerada natural aos surdos, visto que se apresenta como modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida; e a língua oficial do país como segunda língua (QUADROS, 1997).

criadas como, por exemplo, a já mencionada obrigatoriedade de oferecimento da disciplina Libras em todos os cursos de licenciatura. Entretanto, segundo Valadão e Gomes (2016), os professores que já atuavam na educação básica, não contemplados com a disciplina em sua formação inicial, também foram envolvidos nessas políticas e receberam surdos em suas classes sem possuírem as bases formativas necessárias para tal atuação.

Ainda segundo os autores, em relação à Libras, a situação gerou um conflito linguístico, uma vez que professores e estudantes não estavam preparados para conviver com a LS no espaço escolar, em uma situação bilíngue. Quanto à LP, as escolas inclusivas também não conseguiram oferecer um ensino que a considerasse como L2, pois os professores não tinham formação didática e metodológica para atuar com as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, considerando suas características diferenciadas quanto à forma de interagir e interpretar o mundo por meio de experiências visuais, como defende Valadão, Mendonça, Silva e Carmo (2016).

Preocupações com a formação também foram levantadas por Lebedeff (2006) e por Mélo, Araújo e Soares (2012), ao entrevistarem professores de surdos. Em seus relatos, os educadores descreveram-se insatisfeitos com suas atuações em salas de aula, e conscientes de que lhes faltava formação específica para a atuação com surdos. Os depoimentos

também revelaram desconhecimento acerca das especificidades dos alunos surdos e falta de domínio da Libras. Além disso, mencionaram dificuldades para a atuação conjunta com o tradutor intérprete de Libras/LP, bem como para o desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplassem surdos e ouvintes nas turmas inclusivas.

Diante das problemáticas envolvendo a formação de professores para atuação com surdos nas escolas inclusivas, apresentamos um estudo que objetivou investigar o processo de ensino e aprendizagem da LP como L2 vivenciado por um aluno surdo que frequentou, no ano de 2016, uma turma inclusiva. Para atingir esse propósito, analisamos as metodologias de ensino da LP empregadas pelas professoras regentes de LP, e descrevemos os recursos didáticos utilizados, bem como as tarefas e atividades propostas para o ensino da língua escrita como L2.

## **2. METODOLOGIA**

O campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa foi uma instituição de ensino público do município de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil. A escola referida oferece o Ensino Fundamental e Médio. O público-alvo foi um estudante surdo, com idade de 16 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Médio em uma turma inclusiva com outros 30 estudantes ouvintes, tendo duas professoras regentes de LP e a tradutora/intérprete de Libras\LP. O aluno é filho de pais ouvintes e apresenta perda auditiva congênita

neurossensorioneural bilateral profunda. Frequentou atendimento fonoaudiológico e fez uso de aparelho de amplificação sonora na infância, mas não desenvolveu a oralidade. Começou a aprender Libras quando ingressou na escola, por meio de atendimentos na Sala de Recursos e do contato com outros estudantes surdos. Atualmente, comunica-se por meio da língua de sinais, apresentando proficiência satisfatória.

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa do tipo analítica descritiva. Em relação ao tipo de abordagem, optamos pela qualitativa, pois acreditamos que ela proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais detalhada do cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, foram utilizados um diário de campo, observações participantes e análise documental. Os dados coletados foram organizados em categorias teóricas e empíricas, sendo analisados com base nos achados da literatura científica da área, a fim de se encontrar semelhanças, diferenças e suas correlações. Nessas análises, procuramos padrões e regularidades e buscamos explicações que sustentassem ou questionassem as hipóteses levantadas ao longo do trabalho. Refletimos sobre a influência do uso (ou da ausência) da Libras e de metodo-

logias visuais no processo de ensino e de aprendizagem da LP escrita, bem como sobre as dinâmicas envolvidas nesse processo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados aqui apresentados correspondem às observações realizadas no primeiro semestre de 2016, que abarcaram os meses de abril a julho. Importa mencionar que durante esse período duas professoras lecionaram na referida turma. A primeira professora (professora I) atuou no período compreendido entre os meses de março e maio, e encerrou suas atividades por ter sido nomeada em concurso público para assumir o cargo em uma outra escola. A segunda professora (professora II) assumiu a turma no início de junho, em substituição à primeira.

#### **PROFESSORA I**

Em uma conversa inicial, a professora informou-nos que não tinha quaisquer conhecimentos em Libras, pois havia se graduado antes da inclusão da língua como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Informou que, por conta própria, tentou aprender a Libras por meio de aulas disponíveis na internet, mas que não obteve êxito, pois encontrou extrema dificuldade na compreensão e na produção dos sinais. A fala da professora pode ser interpretada de acordo com o inventário de crenças descrito por Gesser (2012), ao apontar que entre as crenças sobre a na-

tureza da Libras, a ideia de *uma língua difícil* demonstra “o temor do aprendiz diante da tarefa do aprendizado” (p. 70). A autora argumenta que os aprendizes, ao presumirem os desafios de estudar uma nova língua, estabelecem uma correlação com sua língua materna.

As práticas de ensino dessa professora ficaram geralmente restritas ao registro dos conteúdos no quadro, ao mesmo tempo em que proferia as explicações, por vezes de costas para a turma, enquanto os alunos copiavam as anotações. Nessas ocasiões, observamos que o aluno surdo não acompanhava as explicações, pois, enquanto copiava os conteúdos disponibilizados no quadro não podia olhar para a intérprete que sinalizava a fala da professora.

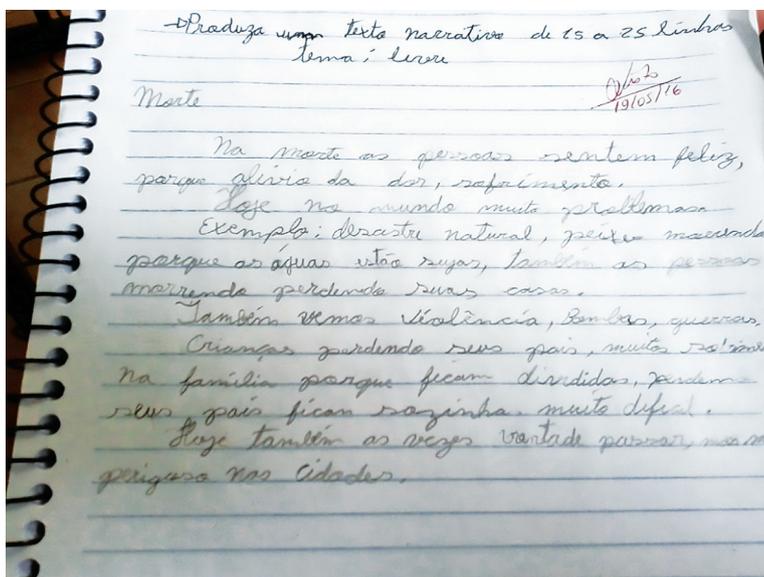
Diante da incompatibilidade entre os dois estímulos visuais, após o estudante acabar de copiar, a intérprete realizava uma síntese das explicações proferidas pela professora regente, de maneira independente e a partir do que ela mesma havia compreendido, o que, por vezes, não coincidia com a explicação ministrada anteriormente pela professora. Situações como essas também foram relatadas por Lima (2012), e, segundo a pesquisadora, deixa transparecer as baixas expectativas dos docentes em relação ao surdo, chegando até mesmo a delegar suas funções aos intérpretes.

A postura da docente está relacionada à sua fala inicial de ausência de formação para atuação com estudante surdo,

diante da proposta inclusiva. Sua prática em sala de aula desconsiderou a condição linguística do estudante, impossibilitando que o mesmo acessasse os conhecimentos por meio da Libras, ainda que contasse com a mediação da tradutora/intérprete. Por sua vez, a postura da intérprete revelou uma inadequação quanto ao seu papel no contexto escolar. Segundo Felipe (2003), tal inadequação pode ser atribuída a uma identidade profissional ainda não consolidada. Nesse sentido, Quadros (2004) em outra pesquisa também constatou diversos problemas de ordem ética durante o processo de intermediação linguística em sala de aula, onde, em muitas ocasiões observadas pela autora, os intérpretes assumiram o trabalho do professor.

A fim de melhor elucidar a dinâmica das aulas e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da LP para o aluno surdo, descreveremos a seguir uma atividade cujo objetivo foi trabalhar o tipo textual narrativo. Nessa atividade, a professora iniciou a aula tecendo explicações sobre o tipo textual. Em seguida, pediu aos alunos que redigissem uma produção textual narrativa, com extensão entre 15 e 25 linhas, deixando que optassem livremente pelo tema de interesse.

O aluno surdo optou por trabalhar com o tema morte e, para iniciar sua produção, primeiramente, desenvolveu todo o seu texto em Libras em conjunto com a intérprete. Somente após a elaboração



**Figura 1** – Atividade de Língua Portuguesa retirada do caderno do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa

em Libras, ele iniciou o texto escrito. A prática foi adequada aos pressupostos da educação bilíngue, que advogam pelo uso da LS como a base para o desenvolvimento da LP como L2. Em sua pesquisa, Pereira (2014) evidenciou que no processo de ensino e aprendizagem da LP, os surdos primeiramente devem desenvolver seus textos em LS, pois só assim poderão atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem na L2. A título de exemplo, a Figura 1 demonstra a produção textual do aluno.

A partir dos dados representados na figura, percebemos que a produção elaborada pelo estudante surdo não se caracterizou como um texto narrativo. Entretanto, em nenhum momento isso lhe foi informado, o que pode ter prejudicado a aprendizagem e não possibilitado ao aluno a aquisição desse conhecimento em LP.

Praticamente todas as atividades realizadas pelo estudante surdo em sala de aula se resumiram à cópia: cópia da lousa, cópia dos colegas e cópia do livro. O aluno copiava tudo o que a professora colocava na lousa, sem entender ou analisar criticamente os conteúdos. De acordo com Góes e Tartuci (2012), uma atitude bastante observada em alunos surdos que frequentam escolas regulares é o hábito de copiar mecanicamente sem nenhuma compreensão do conteúdo. As autoras atribuem esse comportamento à necessidade que os surdos sentem em participar das atividades, pois a estratégia, apesar de parecer contraditória, quebra o “imobilismo” e os mantém “vivos no ambiente” (p. 295). Por sua vez, Silva (2000), confere esse comportamento à ausência de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, o que ocasiona a inibição da participação do aluno

e a não compreensão dos conteúdos que estão sendo ministrados.

Com relação às metodologias de ensino empregadas pela professora, podemos perceber que seu trabalho foi prioritariamente voltado aos conteúdos gramaticais da LP, com alguns poucos momentos de enfoque em elaboração textual. Também iniciou um trabalho com figuras de linguagem, no qual apresentou a diferença entre linguagem conotativa e denotativa, sentido literal e figurado. Algumas aulas, ainda, foram dedicadas ao estudo do tipo textual narrativo.

Sua metodologia de ensino se resumiu a fazer anotações no quadro, explicar oralmente e pedir aos alunos que fizessem alguns exercícios relacionados aos temas trabalhados. A Libras não esteve presente nas interações entre a professora regente e o aluno. A língua somente foi usada nos momentos em que a intérprete sinalizava o que a professora estava comunicando para a turma. Diante disso, tornou-se nítida a desconsideração das peculiaridades e especificidades linguísticas desse surdo, pois não havia um território linguístico comum com os demais interlocutores da classe.

Em quase todos os momentos observados, o aluno apenas se comunicava com a intérprete e deixava de interagir com a professora e com os demais estudantes da classe. Com os colegas ouvintes, algumas poucas interações aconteceram quando estes buscaram fazer com

que o aluno surdo participasse de alguma atividade em grupo. Nesses momentos, as tentativas de diálogos ocorreram por meio de diferentes estratégias de comunicação, como a gesticulação e a leitura labial. Nenhuma das atividades trabalhadas foi adaptada para o aluno surdo, que parecia "invisível" em sala. Nos aspectos mais gerais da condução da aula, como elaboração de atividades, provas e outros procedimentos metodológicos, a atuação foi imutável, tanto para o aluno surdo quanto para os alunos ouvintes, e os conteúdos foram sempre trabalhados da mesma maneira.

Após as análises dessas práticas, constatamos que não houve, pela professora regente, uma compreensão da Libras como língua natural do aluno, e que o processo de ensino da LP não foi pautado em L2. Tais resultados demonstram a necessidade de se ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os alunos surdos na formação dos professores, destacando a língua como uma prática social que, para tais alunos, deve ser considerada a partir das suas singularidades linguísticas e culturais.

## **PROFESSORA II**

A segunda professora, em conversa inicial com os pesquisadores, antes de iniciar o trabalho com a turma, nos informou que também não tinha conhecimentos em Libras e que não havia sido informada, por parte da direção da escola, sobre a presença do estudante surdo nessa turma.

Ao iniciar sua atuação, com uma postura mais preocupada do que a da primeira professora, mostrou-se interessada em trabalhar com as especificidades do aluno, sempre nos questionando, e também à intérprete, como deveria se portar, o que fazer e o que não fazer para atuar com o aluno surdo.

Posteriormente, para dar sequência ao conteúdo iniciado pela primeira professora, seguiu explicando as figuras de linguagem e deu sequência aos tipos textuais, dessa vez, utilizando o gênero crônica. Para isso, levou materiais elaborados e selecionados por ela, que ampliavam o tema abordado pelo livro didático. Sua metodologia foi voltada a textos escritos, com os quais abordou a temática das crônicas e também as figuras de linguagem.

Após algumas aulas sobre crônica, a professora, como atividade avaliativa, propôs aos alunos que fizessem um trabalho em grupo, no qual teriam que escolher uma crônica, lê-la e preparar uma encenação para ser apresentada para toda a classe. Todavia, para o aluno surdo, ela decidiu realizar uma atividade diferenciada, e solicitou que ele analisasse um livro chamado *O incrível Hulk: soterrados na mina* e elaborasse um resumo. Importa mencionar que o livro era uma História em Quadrinhos (HQ) e não representava o gênero crônica. Além disso, ele não foi orientado a participar da encenação junto com os demais colegas.

A inadequação na seleção da atividade, diferenciando-a daquela orientada aos estudantes ouvintes, foi coincidente com as observações de Karnopp e Pereira (2012) ao constatarem que as práticas pedagógicas dos professores de LP não consideram a capacidade linguística dos estudantes surdos. Segundo as autoras, por julgar que os surdos terão muitas dificuldades com a leitura e a escrita, é comum a ocorrência de “adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-los ao aluno, ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos” (p. 131). A atividade ocorreu sem a preocupação de que houvesse interação entre o aluno surdo e os demais alunos, o que foi em desacordo com a proposta inclusiva, pois, de acordo com Carvalho e Barbosa (2008), para que aconteça o processo de inclusão, é ideal um ambiente de colaboração, em que as atividades escolares sejam compartilhadas por alunos surdos e ouvintes.

Ainda em relação às adaptações das atividades, Gonçalves e Festa (2013) afirmam que a presença do aluno surdo em sala de aula exige, por parte do professor, a necessidade de elaboração de novas estratégias de ensino apropriadas às particularidades de aprendizagem desse aluno, de maneira a transformar a sala de aula em um espaço inclusivo. Para isso, é necessário um ensino na perspectiva viso-espacial, com o uso de imagens, figuras, fotos, filmes, para que o acesso ao conteúdo curricular seja eficaz.

Diante do que foi exposto, percebemos que os métodos de ensino utilizados pela segunda professora priorizaram a análise textual, como a elaboração e identificação de um gênero específico, a crônica. Sua metodologia de ensino concentrou-se em anotações no quadro, explicações orais e utilização de materiais e atividades por ela elaboradas. Em poucas ocasiões o livro didático foi usado. Constatamos também que uma das poucas atividades adaptadas, a do livro com a HQ, além de privar o estudante da realização de um trabalho inclusivo, no qual poderia ser realizada uma encenação usando a Libras, a professora também limitou seu aprendizado, já que o referido livro não coincidia com a temática abordada, nem com o nível escolar que o aluno se encontrava.

Após as análises dos dados coletados, observamos que embora a professora demonstrasse ter consciência da necessidade de uma abordagem diferenciada para tal ensino, na prática suas tentativas não foram exitosas, e, semelhantemente à primeira professora, não houve uma compreensão da Libras como L1 desse aluno e, o ensino da LP não foi pautado em metodologias de L2. Esses resultados demonstraram a importância de ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os alunos surdos na formação dos professores e sobre o papel que a Libras deve ocupar no ambiente escolar inclusivo, considerando uma escola que abarque um currículo bilíngue.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem da LP, vivenciado por um aluno surdo de uma escola pública inclusiva do município de Viçosa-MG, centramos nossos interesses nos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelas professoras regentes de LP, bem como nas relações entre a docente, a intérprete e o estudante surdo.

Nossas observações apontaram uma incompreensão, pelas referidas professoras, da Libras como língua natural do aluno surdo, língua fundamental ao processo de aprendizagem da LP e dos demais conhecimentos. Nos momentos em que estivemos em sala de aula, as poucas comunicações estabelecidas entre as docentes e o aluno surdo só foram possíveis por meio da mediação da intérprete e limitaram-se à transmissão de informações, não abarcando troca de saberes e compartilhamento de ideias. Tampouco presenciamos o uso de metodologias para o ensino da LP como L2 que atendessem às especificidades do estudante. Ademais, percebemos uma grande dificuldade na implementação de estratégias didáticas e metodológicas adaptadas ao surdo, e uma inadequação no planejamento de práticas que levassem em conta a presença da intérprete como mediadora da comunicação entre surdo e ouvintes no espaço da sala de aula.

Apesar de nossos achados expressarem alguns embaraços na atuação das

professoras, salientamos que em nenhum momento atribuímos a elas a incumbência de sanar as dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da LP como L2 pelos surdos, já que tal processo envolve discussões no campo das políticas públicas, linguísticas, educacionais, que não foram abordadas nesta pesquisa. Além disso, durante todo o período que estivemos na escola, notamos que as professoras também se mostravam insatisfeitas com as suas atuações e tinham consciência da falta de formação para atuar com surdos na proposta inclusiva.

Além das questões relativas à atuação docente, registramos ainda que o processo de aprendizagem também sofreu prejuízos devido às condutas inadequadas da tradutora/intérprete de Libras/LP. Na maioria das aulas observadas, constatamos que a tradutora/intérprete desempenhou funções não compatíveis com as suas atribuições profissionais, como, por exemplo, promover explicações sobre conteúdos de LP. Verificamos também que tal conduta prejudicava a autonomia do aluno, pois a interferência da profissional não permitia que ele refletisse sobre suas dúvidas, nem realizasse, de maneira independente, as atividades propostas pela professora, mesmo aquelas que não dependiam de tradução/interpretação para a Libras, como, por exemplo, redigir um texto espontaneamente.

Finalmente, averiguamos que a Libras esteve presente somente nas relações do

aluno com a intérprete. Sabemos que a presença desse profissional em sala de aula é fundamental para mediar as relações comunicativas entre surdos e ouvintes, minimizando os entraves comunicativos. Todavia, o intérprete não resolve a problemática da educação dos surdos, pois o ambiente educacional ainda é pensado e organizado por e para ouvintes. Para que esse ambiente se torne adequado às especificidades dos alunos surdos, além do uso da Libras por professores e estudantes ouvintes, também são necessárias mudanças e adaptações curriculares e metodológicas que, infelizmente, ainda se encontram distantes, conforme discutido por Lacerda (2006).

Diante do mencionado, podemos concluir que nessa escola a Libras não teve papel de destaque nas práticas de ensino voltadas ao estudante surdo e a LP não foi abordada como L2, nem inserida em um currículo bilíngue. Tais resultados demonstram a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os surdos como uma prática social, a partir das suas singularidades linguísticas e culturais. Sabemos que no Brasil a temática é incipiente e, por isso, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para expandir e fortalecer os estudos que se interessam pelo ensino de LP para surdos e, especificamente, sobre a formação de professores diante das questões que afetam esse ensino.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22 de dezembro de 2005.
- CARVALHO, E. C.; BARBOSA, I. *Pensamento pedagógico e as NEE: introdução à deficiência auditiva*. Porto: Universidade Portucalense, 2008.
- FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Internacional do INES, 2003, Rio de Janeiro. Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. *Anais*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.
- GOMES, A. S. *Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Faculdade de Letras, 2014.
- GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógicos*, n. 6, p. 1-13, 2013.
- HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 12, n. 3, p. 135-148, 2010.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-134.
- LACERDA, C. B. F. L. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-168, mai/ago, 2006. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004](https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004)>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das

marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47-62.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão escolar: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

MÉLO, A. D. B.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 333-371.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. *Educar em Revista*. v. 30, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Acesso em: mai. 2016.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_, M. N.; GOMES, E. G. Percepção de professores em formação inicial sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais. *Todas as Letras*, Viçosa, v. 18, n. 1, p. 199-211, 2016. Disponível em: <dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n1p199-211>. Acesso em: abr. 2017.

SILVA, A. B. P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Unpublished Master's degree dissertation. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-47.

VALADÃO, M. N.; MENDONÇA, A. C. V.; SILVA, F. S.; CARMO, A. J. Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Língua & Letras*, v. 35, n. 17. p. 163-186, 2016.