

**BRUNO LUTIANNY FAGUNDES MONÇÃO**

**A EFICÁCIA DO ENSINO DA L2 – LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS  
SURDOS BRASILEIROS: NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE  
REGULAR DE ENSINO DE MONTES CLAROS – MINAS GERAIS.**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto – Portugal**

**2019**



---

**BRUNO LUTIANNY FAGUNDES MONÇÃO**

**A EFICÁCIA DO ENSINO DA L2 – LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS  
SURDOS BRASILEIROS: NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE  
REGULAR DE ENSINO DE MONTES CLAROS – MINAS GERAIS.**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto – Portugal**

**2019**

**BRUNO LUTIANNY FAGUNDES MONÇÃO**

**A EFICÁCIA DO ENSINO DA L2 – LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS  
SURDOS BRASILEIROS: NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE  
REGULAR DE ENSINO DE MONTES CLAROS – MINAS GERAIS.**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Susana Vaz Freitas e co-orientação do Prof<sup>o</sup>. Doutor Marcio Jean Fialho de Sousa.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## Agradecimento

*Tudo o que fizerem, seja em palavra, seja em ação, façam-no em nome do Senhor Jesus, dando por meio dele graças a Deus Pai (Col. 3,17).*

Dando graças ao Senhor, agradeço-o por ser minha base em todos os momentos, e me sustentar nessa etapa árdua que foi a construção deste trabalho, enviando pessoas para contribuir com seus ensinamentos a mim.

Em especial, agradeço a minha orientadora **Professora Doutora Susana Vaz Freitas**, por não medir esforços em me orientar e transferir um pouco dos seus conhecimentos (que não é pouco) e juntos realizarmos da melhor forma essa dissertação. Ao meu amigo/irmão e co-orientador o **Professor Doutor Marcio Jean Fialho de Sousa** por assumir comigo o compromisso de lutar pelos meus objetivos, por me incentivar a nunca desistir e por reconhecer o meu potencial enquanto pesquisador, por sempre estar disponível para orientações e troca de experiências na vida acadêmica, ou seja, só posso dizer: OBRIGADO!

À **Universidade Fernando Pessoa** e todos os **professores** que participaram desse momento de grande aprendizagem na minha formação enquanto estudante do Programa de Mestrado em Educação: Educação Especial valeu por cada ensino.

À **Comunidade Surda do Brasil**, em especial a de Montes Claros e Monte Azul – Minas Gerais que sempre me acolheu e me proporcionou experiências no mundo da Língua Gestual, pelos momentos de aprendizagem, trocas e debates acerca da valorização e reconhecimento do povo surdo.

Aos **Colegas de mestrado**, valeu por cada momento vivido juntos em sala de aula e passeios na bela cidade do Porto – Portugal.

E por último, e não menos importante, a minha **Família** que sempre esteve do meu lado, apoiando, incentivando e depositando sua confiança em mim.

A todos obrigado por permitirem que esta dissertação fosse uma realidade.

## **Dedicatória**

Dedico esta dissertação a minha mãe, ***Dilva Rosa Fagundes Monção (Tezinha)***, pelo exemplo de dignidade, força, fé e perseverança, pela confiança em minha capacidade e consistente formação que me proporcional a dar sequência nos estudos até a chegada a este mestrado.

A todos que, de uma forma ou outra, sempre se dedicaram em oferecer as melhores condições para viabilização e motivação deste trabalho.

*Dar o exemplo não é a melhor maneira  
de influenciar os outros. É a única.*

*(Albert Schweitzer)*

*Todo sistema de educação é uma  
maneira política de manter ou de  
modificar a apropriação dos discursos,  
com os saberes e poderes que eles  
trazem consigo.*

(Foucault, 2014, p. 41).

## RESUMO

O entendimento sócioantropológico da surdez concebe a esse fenómeno, como sendo uma diferença que deve ser respeitada em suas limitações e especificidades, portanto é uma ocorrência que não deve ser percebida como sendo uma deficiência que deva ser suprimida. Diante disso, o objetivo central estabelecido foi de investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos surdos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, se o ensino da Língua Portuguesa para os surdos brasileiros tem produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa. Com essa finalidade, a metodologia foi planeada a partir de dois segmentos distintos: quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos. Quanto aos objetivos, optou-se pelo tipo de estudo exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, o material e método utilizados foram a associação entre a pesquisa descritiva e a bibliográfica. Com relação à natureza da pesquisa, essa se caracterizou pela abordagem qualitativa, com análise dos conteúdos de respostas obtidas por meio de entrevistas. Esses conteúdos foram transformados em categorias, tornando-se base instrucional da pesquisa, foram elas: desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos; participação da família; métodos e estratégias do professor de L2 para surdos e; contribuição da L1 para L2 na visão do intérprete. Foram entrevistados 36 indivíduos distribuídos entre as duas escolas, isto é, 25 indivíduos da Escola “A” e 11 indivíduos da Escola “B”. Esse total de 36 indivíduos foi distribuído entre: 10 alunos surdos; 10 familiares (pai ou mãe); 10 professores de L2 e 6 professores intérpretes. As entrevistas foram constituídas por questões abertas, com o intuito de alcançar os objetivos. Além disso, foi utilizada a observação sistemática, para obtenção de outros resultados paralelos. Esta pesquisa teve como fundamentação a legislação brasileira e o amparo literário de diversos autores. A partir dos resultados obtidos e analisados durante as entrevistas e observações, pôde-se concluir em ambas as escolas, que o ensino da L2, mesmo que em uma forma bastante embrionária, tem produzido resultados positivos.

**Palavras chave:** Aluno Surdo; Língua Portuguesa. L2; Aprendizagem.



## ABSTRACT

The socio-anthropological understanding of deafness conceives of this phenomenon, as being a difference, that must be respected in its limitations and specificities, therefore it should not be perceived as being a deficiency that should be suppressed. Thus, the main objective of this research was to investigate the deaf students' teachers perception also deaf students' perception of Teaching Official Network in Montes Claros city from Minas Gerais states, Brazil. The idea was to identify if the teaching of L2 to the deaf in Brazil has produced positive results for reading and writing the Portuguese language to this group of deaf students. To this purpose, the methodology plan based on two distinct segments: one about objectives and other about technical procedures. Regarding objectives part, this research had exploratory model. As for technical procedures, the material and methods used were the association between descriptive and bibliographic research. Regarding the nature of the research, it was characterized by the qualitative approach, with analysis of the contents of answers obtained through interviews. These contents collected were transformed into categories, becoming the instructional base of the research, they were: development and learning of deaf students; family participation; methods and strategies of the L2 teacher for deaf people; contribution of L1 to L2 in the interpreter's view. Thirty - six individuals were interviewed between two schools, that is, 25 individuals from School "A" and 11 individuals from School "B". Total of 36 individuals was distributed among: 10 deaf students; 10 relatives (father or mother); 10 L2 teachers and 6 teachers' interpreters. The interviews were made up of open questions in order to achieve the objectives. In addition, systematic observation was used to obtain other parallel results. This research was based on Brazilian legislation and the literary support of several authors. From the results obtained and analyzed during the interviews and observations, it can be concluded that, as evidenced in both schools, it is possible to say that L2 teaching, even in a rather timid form, has produced some positive results.

**Keywords:** Deaf student; Portuguese Language; L2. Learning process.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART.	Artigo
ASMOC	Associação dos Surdos de Montes Claros
CEAD	Centro de Referência em Educação a Distância e Projetos Especiais
CAS-MOC	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Montes Claros
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DAC	<i>Deaf Action-Committee</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
INES	Instituto Nacional de Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
SER	Superintendência Regional de Ensino
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de comunicação do aluno ouvinte e do aluno surdo e condução ao bilinguismo .....	39
Figura 2 – Localização da fala segundo teoria saussuriana.....	41
Figura 3 – Localização da aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo.....	43
Figura 3 – Variação gestual da cor VERDE.....	59
Figura 5 – Alfabeto manual da LIBRAS.....	59
Figura 6 – Demonstração do termo AZUL, pelo alfabeto de sinais.....	60
Figura 7 – SignWriter Tiger Java (5.0).....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos participantes matriculados na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018 .....	89
Quadro 2 – Responsáveis por alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018 .....	90
Quadro 3 – Professores de L2 para alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018...	90
Quadro 4 – Intérpretes em L1 para alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018...	91
Quadro 5 – Alunos participantes matriculados na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018 .....	111
Quadro 6 – Responsáveis por alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018 .....	111
Quadro 7 – Professores de L2 para alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018.	111
Quadro 8 – Intérpretes em L1 para alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018.	111

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
I – ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM LIBRAS PARA OS SURDOS BRASILEIROS .....	20
1.1 A Legislação .....	20
1.2 A organização dos cursos, PCN's – Educação Especial .....	28
1.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	32
1.4 O Bilinguismo no Processo de Aquisição de L2 .....	37
1.5 Aquisição da L2 tendo como base instrucional a L1 .....	39
II – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS NO BRASIL....	48
2.1 O professor de L2 para alunos surdos no Brasil.....	48
2.2 A formação do professor de L2 para alunos surdos no Brasil.....	55
2.3 O professor como um agente reflexivo.....	72
III – METODOLOGIA.....	82
3.1 Proposta de estudo .....	82
3.2 Tipo de pesquisa .....	83
3.3 Unidade de pesquisa .....	85
3.4 Participantes da pesquisa .....	85
3.5 Período da pesquisa .....	86
3.6 Questões éticas .....	86
IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	87
4.1 Caracterização da Escola “A”.....	87
4.2 Caracterização da Escola “B” .....	88
4.3 Apresentação e discussão teórica dos resultados.....	89
4.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da Escola “A” .....	89
4.3.1.1 Categorias e resultados das entrevistas: Escola “A” .....	91
4.3.2 Apresentação e discussão dos resultados da Escola “B” .....	110

4.3.2.1 Categorias e resultados das entrevistas: Escola “B” .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS .....	132
ANEXOS .....	148
Anexo I – Requerimento dirigido à Escola “A” para desenvolvimento de pesquisa ...	149
Anexo II – Requerimento dirigido à Escola “B” para desenvolvimento de pesquisa ..	150
Anexo III - Termo de autorização da Escola “A”, para realização da pesquisa.....	151
Anexo IV - Termo de autorização da Escola “B”, para realização da pesquisa.....	152
Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes em Pesquisa .....	153
Anexo VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professore de L2 para surdos.....	155
Anexo VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professore Intérpretes da L2 para surdos .....	157
APÊNDICES .....	159
Apêndice I - <i>Check List</i> para observações.....	160
Apêndice II – Roteiro de entrevista sobre a Língua Portuguesa dirigido aos alunos surdos com utilização da LIBRAS .....	161
Apêndice III – Roteiro de entrevista sobre a Língua Portuguesa dirigido aos responsáveis de alunos surdos .....	162
Apêndice IV – Roteiro de entrevista dirigido a professores de alunos surdos.....	163
Apêndice V – Roteiro de entrevista dirigida aos Intérpretes.....	164

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, em que o tema aborda a eficácia do ensino da Língua Portuguesa L2 para surdos brasileiros, na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino em Montes Claros, Minas Gerais, Brasil, inicialmente, viu-se necessário reportar à afirmação de Santos, Lima e Rossi (2003), considerando que a linguagem oral é compreendida como o meio principal de comunicação entre os seres humanos, destacando que a audição participa de forma efetiva no processo de aprendizagem durante todo o percurso de aquisição de leitura e escrita. Para elas, a capacidade de ouvir influencia definitivamente nas relações entre pessoas, proporcionando um desenvolvimento social e emocional adequado.

Por outro lado, considerando a ausência da audição, isto é, a surdez, pesquisas apontam que esta é concebida a partir de duas teorias: a clínico-pedagógica e a sócio-antropológica. No entendimento de Strobel (2008, p. 36):

A concepção clínico-patológica concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido, o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola regular, com o objetivo de integrar a pessoa surda no mundo dos ouvintes através da “normatização” da fala. E a concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria.

Num processo de aprendizagem, por exemplo, o aluno surdo, em razão dos fatores que afetam sua audição, fica em desvantagem quando comparado com os ouvintes (Skliar, 1998), porém, não o deixa na condição de incapaz, pelo fato de não ouvir, no entanto, faz-se necessário que outras estratégias de ensino sejam empregadas.

No Brasil, país que possui um número significativo de pessoas com problemas relacionados com a surdez, cujo censo realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) revela que quase 10 milhões de pessoas são surdas, número equivalente a 5% da população (IBGE, 2010), o reconhecimento oficial da LIBRAS como língua natural dos

surdos pela legislação brasileira, contribuiu para a aceitação da língua gestual<sup>1</sup> e seu uso pelas famílias de surdos e por profissionais da educação, considerando que o bilinguismo que antes era uma necessidade, tornou-se realidade nos mais diversos âmbitos sociais, especialmente para o ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2). Levando-se em conta que:

a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, é comum que cheguem à escola com alguma forma de linguagem, criada na interação familiar. No entanto, chegam sem uma língua adquirida, uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família (Pereira, 2014, p. 147-148).

Nesse contexto, torna-se relevante tomar a empréstimo a afirmação de Maria Cristina da Cunha Pereira, para destacar que a partir do Decreto federal nº 5.626/2005, ficou determinada a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilingue, tendo a LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Ainda segundo Pereira,

Numa proposta bilingue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua. Além de adquirirem a língua de sinais, na interação com adultos surdos, as crianças surdas terão contato com a cultura surda, o que lhes possibilitará desenvolver uma identidade positiva de surdo (Pereira, 2014, p. 148).

Ressalta-se que, com o advento da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou a LIBRAS, algumas medidas foram inovadas no sentido de capacitar profissionais para atuarem no ensino de indivíduos surdos, tendo na modalidade à distância uma alternativa positiva, que proporcionou a implantação do curso em diversas regiões brasileiras. A instituição educacional pioneira nessa conduta formativa foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que implantou em 2006, o curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS à distância e, em 2008, o de licenciatura e bacharelado, garantindo a formação de 1.079 profissionais na área, tanto professores quanto intérpretes que atualmente atuam em instituições de educação básica e também

---

<sup>1</sup> No Brasil, a língua gestual recebe, oficialmente, o nome de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, conforme estabelece o Artigo 1º, parágrafo único da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002).



superior e que têm colaborado nas pesquisas e trabalhos voltados para a educação de surdos (Pêgo; Lopes, 2014).

O Decreto 5.626/2005, além de elencar novos elementos e definir atribuições previu também profissionais específicos no sentido de atuar junto à educação de surdos, priorizando um capítulo destinado à formação do professor/instrutor de LIBRAS (Santos, 2007). Segundo os últimos documentos legais no Brasil, considera-se instrutor surdo, o indivíduo dotado de domínio pleno da LIBRAS, para então transmiti-la aos alunos tanto surdos quanto ouvintes (Brasil, 2005).

Também é importante destacar que no ensino tradicional a dificuldade maior do aluno era compreender a fala por meio da leitura labial e da face, adicionado ao pouco conhecimento da língua, resultando em baixos níveis de aprendizagem (Marchesi, 1991).

Segundo Sacks (1998), a língua gestual vive e se sustenta a partir de dois pilares, que são: o biológico e o cultural. Assim, buscando um detalhamento mais apropriado para explicar esses pilares o autor argumenta que:

No caso da língua de sinais, aquilo que a distingue, seu "caráter", é também biológico, pois se alicerça nos gestos, na iconicidade, numa visualidade radical que a diferencia de todas as línguas faladas. A língua emerge – biologicamente – de baixo, da necessidade irreprimível que tem o indivíduo humano de pensar e se comunicar. Mas ela também é gerada, e transmitida – culturalmente – de cima, uma viva e urgente incorporação da história, de visões de mundo, das imagens e paixões de um povo. A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas (Sacks, 1998, p. 136).

Não se pode deixar de considerar que na contemporaneidade, a escrita é indispensável para a sobrevivência do homem, uma vez que é a partir dela que se atingem determinados objetivos que não podem ser alcançados pela fala. Para Capovilla e Capovilla (2004, p. 37), “é a escrita, mais que apenas a língua primária do dia-a-dia, que unifica as pessoas nas dimensões do espaço e do tempo, formando sua identidade como um povo constituído geograficamente e historicamente ao longo de gerações”.

No entanto, é importante realçar que, para crianças surdas a ausência da audição pode implicar numa limitação dos mecanismos tanto para o desenvolvimento da linguagem, quanto do conhecimento, uma vez que pode apresentar restrições nas interações linguísticas com os adultos. No Brasil, segundo afirmação de Silva, Pereira e Zanoli (2007), cerca de 95% das crianças surdas são integrantes de famílias ouvintes que não dominam a LIBRAS, e por isso mesmo não são capazes de produzir uma comunicação formal com os seus filhos surdos, portanto, não favorecem um ambiente comunicativo que desperte o interesse linguístico. Nesse contexto, privados das interações linguísticas, as crianças surdas, geralmente, adquirem a LIBRAS tardiamente, tendo por resultado, limitações e atrasos na aprendizagem.

Assim, conforme assevera Slomski (2010), essas crianças surdas, que adquirem a língua gestual tardiamente, apresentam um desenvolvimento tanto social quanto acadêmico, inferiores ao desenvolvimento dos ouvintes com faixa etária semelhante ou mesmo nível escolar. Em razão disso, Quadros e Cruz (2011) realçam o fato de que crianças que nascem em famílias com pais ou irmãos surdos, tendem a não sofrer tanto essa defasagem de ordem linguística, se comparadas com as crianças ouvintes, o que reforça a importância das crianças surdas pertencentes a famílias de ouvintes serem expostos precocemente à aprendizagem da LIBRAS.

Para os alunos surdos, principalmente na educação inicial, são diversas as dificuldades vivenciadas por eles no que se refere à aprendizagem da L2. Isso decorre do fato de que a língua materna (L1) é diferente daquela que irá aprender (L2). Segundo Fernandes (2009), é o mesmo que acontece com estrangeiros que se propõem a adquirir uma segunda língua, uma vez que a estruturação gramatical entre uma e outra é efetivamente diferente. Para os surdos, as dificuldades ocorrem pelo uso de preposições, sufixações e prefixações, tempos verbais, concordâncias verbais e nominais, entre outros.

Em uma outra explicação sobre o ensino do Português, Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) esclarecem que:

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de sinais Brasileira – “a” língua da criança surda. A Língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

É de se reconhecer que a gramática da LIBRAS é bastante diferente em relação à gramática da Língua Portuguesa. Todavia, não é incomum a noção de que a aprendizagem da LIBRAS não supre o da Língua Portuguesa, em decorrência dos defeitos que apresenta. Contudo, é de se compreender que o objetivo da LIBRAS não é o de se prestar ao papel de ser o Português sinalizado. Aliás, a LIBRAS é independente da Língua Portuguesa, haja vista que se trata de uma estruturação distinta. Na LIBRAS, há elementos gramaticais inexistentes na Língua Portuguesa, como é o caso, por exemplo, dos classificadores (Silveira; Rezende, 2008), ou seja, de marcadores de concordância de gênero em relação às pessoas, animais e coisas, ajudando na construção de uma estrutura sintática, por meio de recursos corporais que propiciam relações gramaticais, quase que exclusivamente abstratas (Strobel; Fernandes, 1998).

Na realidade, o fato é que muitos professores da Língua Portuguesa, ouvintes, não são fluentes em LIBRAS, para ensinar a L2 em sua modalidade escrita, o que dificulta para os alunos surdos na assimilação de conteúdos em L1. Para além disso, é necessário também que o professor de L2 conheça a gramática da LIBRAS, para ensinar e não pensar que na LIBRAS esteja faltando algo como, ausência de conjugação de verbos, de artigos ou preposições, o que pode ser contraproducente, uma vez que a LIBRAS é dotada de gramática própria.

Diante disso, ao professor, especialmente nas avaliações dos textos produzidos por alunos surdos, cabe o papel de valorizar o conteúdo escrito, sabendo que foi escrito em conformidade com a língua materna (Fernandes, 2011).

As mudanças ocorridas no ensino da Língua Portuguesa para surdos foram semelhantes às mudanças ocorridas na educação de ouvinte, ou seja, com base na adoção de atividades discursivas. Segundo Pereira (2010), o ensino linguístico deixou de seguir paradigmas preestabelecidos por professores. Para ele a meta atual é que os alunos utilizem a língua e passem a organizar hipóteses sobre como é o seu funcionamento, o que pode ocorrer com ou sem ajuda do professor. Todavia, a gramática só será aprendida com a utilização da língua.

Uma pesquisa desenvolvida por Pereira (2014), teve como objetivo central analisar se o conhecimento de mundo e da língua constituído na língua gestual dão a base para a

aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Durante a pesquisa, observou-se que os alunos apresentaram indícios de que estariam aprendendo a produzir textos, embora com dificuldades. Os resultados também permitiram à autora sugerir que os alunos surdos lessem bastante, uma vez que é dessa forma que estarão expostos ao funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa.

Diante desse contexto a questão em aberto, ou seja, o problema deste estudo é saber se, com as estratégias pedagógicas hoje estabelecidas, os alunos surdos têm conseguido aprender com eficiência a prática da leitura e da escrita da Língua Portuguesa na rede regular de ensino, nas escolas pesquisadas, no município de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil?

Para esse fim, os objetivos propostos para esta pesquisa de Mestrado dividiram-se em: objetivo geral – investigar se percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, o ensino da L2 a surdos brasileiros tem produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa. Os objetivos específicos foram pontuados em: identificar, a partir da percepção dos próprios alunos surdos, o desenvolvimento em relação à aprendizagem da L2 por meio da L1; entender a participação da família no desenvolvimento dos alunos nas instituições pesquisadas; identificar, na percepção dos professores de L2, a sua participação efetiva no processo de aquisição da leitura e escrita em L2 do aluno surdo; identificar, na percepção do professor intérprete, a sua participação em relação ao processo de ensino e aprendizagem da L2 para os alunos surdos.

## **I – ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM LIBRAS PARA OS SURDOS BRASILEIROS**

Na seara da educação de surdos, pode-se afirmar que durante muitos anos o ambiente escolar foi mantido como um local de oralização dos mesmos. Assim, todo o currículo escolar subordinava-se ao método do treino da fala. Porém, com o surgimento de propostas educativas bilíngues, percebeu-se o papel da língua gestual numa condição de primeira língua e como língua instrucional. Consequentemente, ficou evidenciado que o ensino do Português, na modalidade escrita, se efetivaria na qualidade de segunda língua (Barbosa, 2016), então, numa tradução mais prática da expressão “ensino da Língua Portuguesa em LIBRAS” é o mesmo que dizer “ensino da L2 tendo por instrução a L1”, de modo que a L2 corresponde à Língua Portuguesa e a L1 à língua mãe.

Todavia, ensinar a L2 a alunos surdos não parecia ser uma tarefa fácil. Aliás, dependeria muito da disposição, do bom senso, da disponibilidade e da capacidade das escolas e professores. Afinal, não havia normatização nem diretrizes suficientes, que dessem suporte a esta missão, que passou a ser um desafio.

Nesse aspecto, o Brasil, com base nos acordos internacionais, bem como na natureza de Estado Democrático de Direito, estabeleceu no âmbito político pedagógico e social, a inclusão escolar e a educação especial, no sentido de assistir os alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, e para um melhor entendimento dessa evolução educacional, este capítulo subdividir-se-á em cinco partes, que foram dedicadas: à legislação, no sentido de pontuar e sua evolução no Brasil; a organização dos cursos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial; o Atendimento Educacional Especializado; o bilinguismo no processo de aquisição da L2 e; a aquisição da L2 tendo como base instrucional a L1.

### **1.1 A Legislação**

Com base nas abordagens efetivas do que seja, de como funciona e o papel da Educação Especial no Brasil, viu-se necessário tratar sobre o seu percurso histórico, os caminhos,

os preceitos e os impactos legais e teórico-sociais em relação ao assunto, incluindo-se alguns documentos direcionadores no âmbito internacional.

Ressalta-se, que a ideia de assegurar os princípios ético-políticos que norteiam a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, como a educação, não é uma preocupação tão recente quanto pensa o senso comum. Data de meados do século passado, mais especificamente do ano de 1948, quando em Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Resolução 217 A III), que no seu Art. XXVI, incisos 1 a 3, recomendou o direito de toda a pessoa à instrução (ONU, 1948). Dentre os direitos básicos, a referida Declaração delinea no seu artigo III, inciso 1 que:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Neste sentido, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* preconiza que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, para promover o respeito e a liberdade a todos.

Em 1975, com a *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*, instituída pela Resolução ONU nº 2.542/75, ficou estabelecido em relação ao termo, que o portador de deficiência consiste naquele “(...) indivíduo que, devido aos seus “déficits” físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, as suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal” (ONU, 1975).

Em 1982, no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, a Assembleia da ONU, foi declarada no § 12 do programa que:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer - torna-se acessível a todos (ONU, 1982).

Em 1989, sancionou-se a Lei nº 7.853, cujo objetivo de dar apoio às pessoas portadoras de deficiência, à sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, fortificando a Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948 e o movimento mundial de integração dos indivíduos portadores de deficiências ou deficientes (Brasil, 1989).

Adiante, com o advento da Declaração de Jomtien (Tailândia), em 09 de Março de 1990, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos, o preâmbulo da Declaração já externava dados estarrecedores, asseverando que, mesmo após 40 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde afirmava que toda a pessoa tem direito à educação, no mundo havia, no período, mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e que mais de 100 milhões de crianças não conseguiam concluir o ciclo básico de ensino ([Tailândia, 1990]). Na declaração, uma das afirmações preocupantes foi que na década de 1980, problemas económicos, aumentos populacionais e desigualdades económicas tendiam a contribuir para o aumento da pobreza e da privação da educação para muitos<sup>2</sup>.

Assim e, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, da Declaração de Jomtien, entre outras, o Brasil assumiu compromissos de reproduzir as recomendações, por instituições legais, considerando-se como princípio a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (CRFB/88). No Art. 1º, expressou com ênfase para os incisos II e III que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:  
(...)  
II - a cidadania;  
III - a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988).

---

<sup>2</sup> Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento económico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação (Tailândia, 1990, p. 2).

Para exploração dos incisos supracitados (cidadania e dignidade da pessoa humana), D'Urso (2005) explica que a cidadania é concebida como *status* jurídico e político, a partir do qual o indivíduo adquire direitos e deveres relacionados com uma coletividade, bem como, de participar na vida coletiva. Quanto à dignidade da pessoa humana, tal como a vida, Sarlet (2012) esclarece ser parte dos direitos fundamentais constitucionais pela sua condição de inerência ao ser humano.

Diante disso e reconhecendo, de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, equivalendo a 5,2% da população brasileira. Deste total 2,6 milhões são surdos e 7,2 milhões apresentam grande dificuldade para ouvir (IBGE, 2010), mas nem por isso são indivíduos à margem das considerações legais como cidadãos, especialmente do contexto educacional. Mesmo porque, ao longo do tempo, os surdos passaram por uma história sofrida e cheia de privações, assim como na educação, com períodos de exclusão (Kanner, 1964 *cit. In.* Veras, 2010), enquanto que nos dias atuais é possível notar um fenômeno de inclusão.

Desse modo e considerando a educação com base nos Direitos Humanos, Benevides (2003) entende que trabalhar com a educação é conceber uma cultura de deferência à dignidade humana, promovendo valores como: igualdade, justiça, condescendência e cooperação, beneficiando a formação de pensamentos e comportamentos de respeito para com as diferenças.

Em Direitos Humanos, portanto, a Educação é dotada de princípios éticos, além de políticos e educacionais. São princípios que caminham ao compasso da dignidade humana, que deve ser conferida a todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças (Silveira; Nader; Dias, 2007).

Retomando-se o compromisso do Brasil com os documentos internacionais e a CRFB/88, não se poderia deixar de reportar os ditames do direito do cidadão ao acesso escolar. Desse modo, com base nas exigências legais da educação para todos, analisa-se os principais mecanismos garantidores da educação inclusiva, incluindo-se o L2 para surdos. Com esse fim, reporta-se aos ditames da CRFB/88, que externa no seu Capítulo II – Dos Direitos Sociais, com posição de destaque para o seu Art. 6º, por estabelecer



como direitos sociais “(...) a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Este rol de direitos definidos compõe e organiza um patrimônio de caráter civilizatório, que atinge todos, isto é, que disponibiliza de maneira universal o acesso a esses bens, pois trata-se de um direito, cujo gozo por parte do indivíduo necessita da intervenção estatal, uma vez que o mesmo não conseguiria alcançá-lo por meios próprios (Alexy, 2015).

Entendida a educação como direito social público a ser estendido a todos, importa-se também remontar ao Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, da CRFB/88, dando essencial distinção ao seu Art. 205, onde expressa que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Fazendo referência à educação como direito de todos e ao dever do Estado, sem levar em conta, pelo menos por enquanto, o dever da família e a colaboração da sociedade, passa-se à análise da educação como direito de todos e, que é pauta central desta seção. Trata-se de um princípio programático<sup>3</sup>, objetivado pelo constituinte, para que toda a população tenha acesso a uma educação de qualidade. Contudo para que essa meta seja alcançada, somente a previsão constitucional não seria suficiente, haja vista que, para esse fim é necessário que outras soluções metajurídicas sejam produzidas, fazendo com que se extraia daí a obrigação do Estado garantir o direito a essa educação proposta (Piterman, 1980).

Para um melhor entendimento sobre o direito à educação, como direito social, aprofunda-se um pouco na disciplina do Direito para considerar, segundo Alexy (2015), que os direitos sociais têm natureza jurídica de verdadeiros direitos fundamentais,

---

<sup>3</sup> As normas programáticas são “(...) aquelas em que o constituinte não regula diretamente os interesses ou direitos nela consagrados, limitando-se a traçar princípios a serem cumpridos pelos Poderes Públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) como programas das respectivas atividades, pretendendo unicamente à consecução dos fins sociais pelo Estado” (Diniz, 1998, p. 371).

complementando que a doutrina tem reconhecido essa afirmativa, esclarecendo os direitos fundamentais/sociais como aqueles positivados num determinado ordenamento jurídico, no caso em pauta, pela CRFB/88. Ademais, “a leitura do Preâmbulo e dos títulos iniciais da referida Constituição deixa entrever na sua feitura, o esforço da positivação de valores supremos”. (LESSA, 2008, p. 382).

O doutrinador Barba (1980 *cit. in.* Veras, 2010), lecionando sobre os direitos fundamentais/sociais a partir de uma análise comparativa com os direitos humanos, considera como ponto de partida a sua recepção pelo Direito Positivo, haja vista que se não for reconhecida a sua positivação, o direito fundamental/social não alcança a sua plenitude. Pois é com o amparo de uma norma que os direitos fundamentais/sociais são possibilitados a dar origem à sua natureza jurídica dentro da legislação interna. Já os direitos humanos, por não serem amparados por uma norma positiva, não são direito (Veras, 2010), ou seja, é necessária a promulgação de uma lei complementar que legitime tais direitos.

Diante disso, o Art. 208 da CRFB/88, por sua vez, veio garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988),

Diante do exposto e, embora há algum tempo já se pensasse em educação com inclusão, foi somente em 1994 que se oficializou o termo inclusão, mais especificamente, a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), momento em que no Brasil vigorava o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), cuja intenção era garantir a Educação Especial por via da integração (Brasil, 1994). No período, em Salamanca, na Espanha, foram reunidos representantes de 88 governos, além de 25 organizações internacionais, que marcou o começo da política mundial orientada a incluir nas escolas regulares, os indivíduos deficientes, ratificando o compromisso da educação (Unesco, 1994).

Ressalta-se que a consequência da Declaração de Salamanca (1994) trouxe consequências importantes para diversos países como Canadá, Itália e Estados Unidos, que tornaram-se pioneiros na implantação das chamadas escolas inclusivas. Essas experiências influenciaram para a criação de um corpo de recomendações de práticas acerca da educação inclusiva, contribuindo para ações políticas educacionais

emergentes em relação à inclusão, dando realce à Conferência Mundial de Educação para Todos, bem como, a própria Declaração de Salamanca, tão difundida (Zeppone, 2011).

No ano de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), conceituando em seu Art. 58 a Educação Especial como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Esse artigo previu ainda em seu § 1º, a oferta de serviços de apoio especializado, no sentido de “atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial” admitindo em seu § 2º a existência de classes, escolas e serviços especializados “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996).

A partir de então, a inclusão escolar passou a ser vista com um novo olhar, a do acesso para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2000 foi sancionada a Lei nº 10.098, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000). Essa Lei foi considerada um grande passo para a educação dos alunos com necessidades especiais.

Buscando-se melhorar e aprimorar a educação para o surdo como uma especificidade individualizada e em função do processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos com necessidades educacionais especiais, foi sancionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, onde foi reconhecida, conforme art. 1º já mencionado, a LIBRAS como uma língua oficial do Brasil (Brasil, 2002).

Como se pode notar, a LIBRAS passou, em decorrência do exposto, a ter *status* de língua, no entanto, no Art. 4º, parágrafo único da mesma Lei e também já mencionados, a Língua Portuguesa sobrepõe à LIBRAS, na condição de maioria e língua materna e oficial dos surdos brasileiros.

Assim e, ao exposto acima, combinado com a garantia legal do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de

ensino, induz a refletir o direito de o aluno surdo ter acesso aos cursos obrigatórios, estabelecidos pela Lei nº 9.394/96 (LDB), e do qual nenhuma mãe ou pai pode se recusar de matricular seus filhos (Barbosa, 2016). Além disso, leva a compreender a necessidade de que o aluno surdo, com base na LIBRAS, sua língua materna ou primeira língua (L1), tenha acesso a aprendizagem das disciplinas ensinadas com o uso da Língua Portuguesa, que para os surdos, passa a ser a segunda língua (L2).

No ano de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, regulamentando a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2005).

Após a publicação do Decreto, ficou evidente o melhoramento obtido em referência ao indivíduo surdo, à LIBRAS e às políticas linguísticas (Quadros; Paterno, 2006). Pois esse avanço guiado por esse Decreto foi percebido pelos profissionais da área de educação e estudiosos sobre o assunto, como mais significativo do que a Lei 10.098/2000 que divulgou a responsabilidade do Poder Público em implementar a formação de profissionais intérpretes de LIBRAS, assim como, da Lei 10.436/2002, que instituiu a LIBRAS como meio de comunicação e expressão oficial e definiu como obrigatório o ensino da LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos-terapeutas da fala (Faria, 2011).

O Decreto nº 5.626/2005 sobressai com significativo avanço, em razão do que destaca Coutinho (2015), que suas principais conquistas que são: obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura; oferta de cursos de formação de professores de LIBRAS nas graduações em Letras/LIBRAS ou em Pedagogia em um aspecto bilíngue; inclusão de uma disciplina voltada para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para alunos surdos nos cursos de Letras, bem como nos de formação de Professores da educação infantil e ensino fundamental, entre outros.

Também se destaca no Art. 7º e incisos do referido Decreto, a necessidade de que o professor/intérprete da LIBRAS seja certificado por meio de exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005).

No entanto, conforme realçam Silva e Silva (2016), atualmente, em muitas escolas professores intérpretes fazem um curso básico e posteriormente, passam por entrevista em determinado setor que os qualificam como eficientes em LIBRAS, estando prontos para assumirem o cargo junto aos educandos surdos.

Em 2008, o Congresso Nacional brasileiro aprova o texto da Convenção assinada em Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 30 de março de 2007 e cujo propósito é expresso no Art. 1º da Convenção como “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2008).

No ano de 2011, foi criado o Decreto nº 7.611, dispondo sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele o Estado prevê a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, as matrículas no Atendimento nas AEE's (BRASIL, 2011).

## **1.2 A organização dos cursos, PCN's – Educação Especial**

Antes mesmo de se abordar as contribuições dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial*, viu-se relevante enfatizar que a organização do atendimento em Educação Especial no Brasil decorre de um processo histórico, cujo destaque deve ser atribuído ainda ao governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em razão de um pensamento desenvolvimentista, que via no capital externo, um forte aliado para um processo de alcance do desenvolvimento econômico e autonomia. Para isso, era necessário que os recursos externos se fizessem presentes, tornando-se combustível para uma arrancada com direção à independência e a um ritmo próprio (Cunha, 1991).

Porém, para uma implantação de técnica desenvolvida no exterior, viu-se a importância dos planos de assistência técnica e incentivados pela Organização das Nações Unidas (ONU), assim como pela Organização dos Estados Americanos (OEA) (Gaio, 2008). Evidenciava-se o fato de que o Brasil, não poderia prescindir de uma convicção justificadora que produzisse conteúdo e substância à sua conduta (Romanelli, 1991).

Por essas razões, em 1960, o Brasil, por via do Ministério da Educação (MEC), elaborou diversos acordos com instituições internacionais do tipo: *United States Agency for International Development* (USAID), no intuito de firmar convênios a quer assessoramento técnico quanto financeiros para diversos órgãos federais. Dessa forma, entre os anos de 1964 e 1968, o Brasil firmou acordos que abrangeram deste a educação primária até ao ensino superior.

A respeito da Educação Especial, conteúdo histórico, político e económico, foi organizado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado pelo Decreto nº 72.425/73, estruturado no interior do MEC, objetivando amparar o atendimento a indivíduos com deficiência (Brasil, 1973). Com autonomia tanto administrativa quanto financeira, a instituição priorizou a integração do aluno, então reconhecido como excepcional, no sistema regular de ensino (Jannuzzi; Caiado, 2013). Nesse vasto caminho, não era difícil perceber a presença de uma escola inclusiva, mas que acabava excluindo.

Com a promulgação da CRFB/88, estabeleceu-se uma nova forma de organização da política social (Backes, Azevedo; Araújo, 2009). Nesse contexto, o art. 205 determinou que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devem do ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), deu-se aí um grande passo para a construção de uma escola inclusiva, incluindo-se o atendimento à educação especial em salas regulares.

Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 9/2001, a formação de professores foi orientada da seguinte forma:

(...) a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 26).

Significa dizer que, sendo o aluno surdo, por exemplo, introduzido em classe comum, a escola deve disponibilizar professores com conhecimentos necessários a suprir as necessidades desses alunos.

Desse modo, com relação aos alunos surdos, o Decreto nº 5.626/2005, determinou que a LIBRAS fosse inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para a prática do magistério nos níveis médio e superior, bem como, nos cursos de Fonoaudiologia-Terapia da Fala (Brasil, 2005).

Estabelecidas as recomendações pautadas, observa-se que os cursos de formação de professores vêm ampliando seus projetos com a introdução de disciplinas ou de conteúdos relacionados com a educação inclusiva, assim como, com o processo de ensino de alunos com necessidades especiais que Pedroso, Campos e Duarte (2013), exemplificam a partir dos Fundamentos da Educação Inclusiva ou Fundamentos de Educação Especial e da LIBRAS. Não obstante, a efetivação desses espaços formativos não vem acontecendo em todos os cursos e, quando sim, ocorrem com diminuta carga horária nas disciplinas.

As cargas horárias comumente adotadas (entre 30 e 60 horas no máximo) não são bastante para que os professores tenham solução de um mínimo das complexidades no cenário da Educação Inclusiva e Educação Especial, nem mesmo para assegurar que os alunos obtenham competência suficiente em LIBRAS, possibilitando-lhes uma aprendizagem capaz de produzir neles, futuros professores de alunos surdos.

Ora, não se poderia esperar que uma educação inclusiva se efetivasse somente pela vontade política, sem que tivesse um apoio incondicional de políticas públicas educacionais propriamente ditas, no sentido de promover além da harmonia entre a inclusão e resultado funcional esperado, no sentido de direcionar esse processo para o sucesso inclusivo.

É sabido que o Art. 4º da Lei Federal nº 10.436/2002, instituiu que os sistemas educacionais em todos os níveis governamentais, primem pela garantia da inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial de Magistério e de Fonoaudiologia-Terapia da Fala, bem como nos níveis médios e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como destaca os PCNs, não se deve idealizar, no contexto educacional do aluno surdo, que o professor pense numa avaliação do conhecimento apenas voltada para a

mensuração dos conteúdos ensinados. Ao contrário disso, as avaliações devem conter características contextuais fundamentadas em assuntos transversais que envolvam: a pluralidade cultural, a ética, o meio ambiente, o trabalho, a saúde, entre outros, observando também que a interdisciplinaridade entre outras disciplinas, além da Língua Portuguesa, deve ser priorizada. Assim, cabe aos professores o planejamento de atividades que possibilite a aprendizagem de LIBRAS tanto nas produções textuais, de forma a contextualizá-las com outros temas atuais de interesse escolar e social (Salles *et alii*, 2004).

Segundo o entendimento de Salles *et alii* (2004) e na visão dos PCNs (1998), no ensino de língua, o texto é considerado como sendo um recurso de excelência. Os PCNs priorizam o texto como mecanismo impar para: a aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento do raciocínio; argumentação; experiências; aquisição da escrita, entre outros fatores de relevância, entretanto a maior importância que se atribui ao texto é a noção de que este é imprescindível para as práticas sociais (Brasil, 1998).

Num outro aspecto e, embora os PCNs não apontem diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, é perfeitamente admissível essa concepção de relevância dada ao texto, na perspectiva pedagógica, sem, no entanto, anular outros fatores de relevância. Considerando-se então o ensino dos surdos, o texto passa a ter importância capital, ainda que os surdos não tenham a Língua Portuguesa como L1, pois o Português insere-se em parte significativa da sua cultura linguística (nome de ruas, praças, datas comemorativas, etc.), passando a compor um universo das práticas sociais baseadas na literacia. Dessa forma, o texto escrito torna-se instrumento fundamental para a comunicação entre surdos e ouvintes e vice-versa. Diante disso, proposições que contemplem metodologias para o ensino de textos na Língua Portuguesa para surdos, exigem do professor forte articulação tanto de práticas quanto de atividades contextualizadas (Salles *et alii*, 2004).

Ainda com vistas voltadas para os PCNs, observa-se que a noção de gênero em suas diversificadas formas têm sido discutida e institucionalizada, uma vez que, é percebida como recurso base e de grande importância em relação ao gênero textual, com finalidade construtiva da cidadania do aluno (Salles *et alii*, 2004). Diante disso e, recorrendo-se aos estabelecimentos dos PCNs:



Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998).

Já do ponto de vista da escrita, é recomendado pelos PCNs, que sejam contemplados textos formais e informais do cotidiano, entre os quais se pode sugerir: cartas, bilhetes, instruções, convites, diários, folhetos, poesias, contos, crônicas, textos científicos entre outros (Salles *et alii*, 2004).

O que certamente disporá de maiores efeitos educacionais, quando aplicados por via do Atendimento Educacional Especializado.

### **1.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) trata-se de uma modalidade ou etapa de ensino integrante da Educação Especial. Nela são disponibilizados recursos e atividades, além de orientar sua utilização no processamento do ensino e aprendizagem em turmas do ensino regular. Com esse fim, passa a ser dever dos sistemas de ensino matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, na condição de educação especial em escola inclusiva, mas também oferecer o AEE, no intuito de promover condições para uma educação com qualidade (Brasil, 2008).

Foi a partir do Decreto nº 5.626/2005, Art. 22 § 2º, que o AEE foi instituído, segundo a expressão que segue:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

(...)

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (Brasil, 2005).

Com o advento da publicação da Política da Educação Especial em 2008, no contexto da educação inclusiva, pela Secretaria de Educação Especial no Brasil, verificou-se em

diversas escolas uma importante mudança no sentido de adequarem os seus espaços físicos e mobiliários, assim como, os recursos, seus currículos e suas equipes escolares (Milanez; Oliveira, 2013).

Segundo a Política da Educação Especial aos moldes do Decreto 5.626/2005, os alunos instituídos como deficientes, entre os quais se inserem os deficientes auditivos, frequentarão as salas comuns de ensino juntamente com os demais alunos e receberão o AEE em horários extra-turnos, em salas de recursos multifuncionais, estabelecendo que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Como se pode notar, o AEE não se constitui como simples reforço escolar, mas de um serviço disponibilizado aos alunos com necessidades especiais, integrando e justificando a abordagem inclusiva, afastando-se do modelo integrativo (Silva *et alii*, 2016). Dessa forma, na inclusão educacional, o que contribui para o AEE está contemplado pelo Art.3º do Decreto nº 7.611/2011, que assim estabelece:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:  
I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;  
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;  
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e  
IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Percebe-se então, segundo o artigo supracitado, no AEE está compreendido um agrupamento de atividades, de recursos pedagógicos e de ações transversais, organizados de forma institucional e contínuas, no intuito de complementar a formação dos alunos com necessidades especiais, com deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais, contemplados por um auxílio permanente, em tempo específico, em salas dotadas de recursos multifuncionais (Brasil, 2001).

Contudo, para que se possa avançar no entendimento em relação à AEE no âmbito da surdez, vê-se necessária a compreensão das propensões para a educação dessa comunidade. A essa ideia, Damázio (2007) considera três tendências, que são: oralista, comunicação total o bilinguismo. A autora explica que as instituições pautadas no oralismo procuram capacitar o aluno surdo a partir da língua da comunidade ouvinte, ou seja, de forma oral, buscando desenvolver a utilização da leitura labial e da voz para o convívio social. No caso da comunicação total, todo e qualquer recurso no sentido de promover a comunicação é válido. Já na modalidade do bilinguismo, a capacitação se dá pelo uso da L1 e da L2, modalidade que passou a vigorar a partir da Lei nº 10.439/2002 e do Decreto nº 5.626/2005.

De acordo com Damázio (2007, p. 32) o AEE de LIBRAS trata-se de um momento didático pedagógico em que:

(...) ocorre no horário contrário ao das aulas, é um trabalho realizado pelo professor ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo). Inicialmente é feito o diagnóstico do aluno, onde o atendimento será planejado a partir dos conhecimentos que o aluno tem sobre LIBRAS.

A autora também considera necessário para a inclusão de indivíduos surdos na escola regular, que esta procure estabelecer meios, de modo a favorecer a participação e a aprendizagem desses indivíduos, tanto em sala de aula quanto no AEE, observando também, a necessidade de os professores terem o domínio da L1, mas sem deixar de reconhecer que o mero conhecimento dessa língua não será o bastante para a escolarização do aluno surdo (Damázio, 2007).

Entretanto, na atualidade, diversas escolas regulares continuam despreparadas e diversos professores não têm capacitação ou treinamento adequado para reproduzir a inclusão. No que diz respeito aos indivíduos surdos, o desafio é maior ainda, em razão do enfrentamento à barreira da comunicação. Além disso e, num contexto explicativo, imagine-se uma sala de aula com 30 alunos, dentre os quais uma aluna apenas é surdo. Isso quer dizer que esse aluno surdo terá que fazer um enorme esforço para pelo menos tentar acompanhar as aulas, pois certamente o(a) professor(a) dessa sala dará prioridade aos outros 29 alunos (Araújo, 2015).

Segundo a legislação vigente, que leva a efeito o AEE, as práticas pedagógicas devem ser elaboradas e conduzidas por especialistas, tendo por escopo, a identificação, elaboração e organização dos recursos multifuncionais, garantindo o desenvolvimento completo, para a participação do aluno, atendendo-o em suas especificidades (Silva *et alii*, 2016).

Nesse aspecto, além do conhecimento da língua gestual, cabe aos professores utilizarem todos os tipos de imagens visuais e referências que contribuam para a aprendizagem do conteúdo curricular. Que a apresentação dos materiais e recursos para essa condição sejam feitas na sala de AEE, além da necessidade de os professores em L1 ministrarem suas aulas utilizando a L1 nas diferentes disciplinas, etapas e níveis escolares tanto como meio de comunicação quanto de interlocução. Vê-se então, diante dessas necessidades de que o professor, para além da sua atividade prática e teórica, seja também um agente reflexivo.

Não obstante, importa-se a explanação de que as ações com vistas à educação do surdo sejam consonantes com a filosofia educacional bilinguebilingue. Isso significa dizer que as providências tomadas tanto valorizem quanto respeitem a condição diferenciada do aluno surdo, pautando-se nos direitos humanos. Assim, face a perspectiva de que o ensino do aluno surdo parte da educação bilinguebilingue, pois é só assim que se fundamentará a capacitação do mesmo à uma convivência com a comunidade e com a língua majoritária (Evans, 2004).

Ocorre, porém, que essa parceria entre o ensino regular e o AEE, proposta em ambiente bilingue, tem gerado fortes desafios, o que vem sendo demonstrado nas literaturas, por exemplo, dificuldades apresentadas por docentes em três situações: os docentes do AEE, do ensino regular e o intérprete que os intermedeia (Silva *et alii*, 2016).

Uma pesquisa desenvolvida por Santos, Chagas e Souza (2012), cujo objetivo foi fomentar uma discussão acerca da Inclusão de surdos dentro do sistema regular de ensino, discorrendo sobre as principais dificuldades e perspectivas dessa abordagem de ensino. As autoras perceberam por meio da entrevista aos professores, um sentimento de angústia dos mesmos, quando não há presença de intérprete em sala de aula inclusiva, especialmente, pelo fato de que não têm o conhecimento teórico da língua

gestual. Além disso, evidenciaram a presença de grande número de alunos surdos, quando não deveria passar de cinco alunos por sala, enfatizando-se em alguns casos, a falta de intérprete. Também Pina (2013) considera agravante a ausência de intérpretes diários. Segundo Antunes (2013), essa dificuldade só é reduzida quando o aluno é implantado ou aparelhado, podendo entender o conteúdo da Língua Portuguesa, embora um entendam bem outros minimamente.

É preciso considerar que a remoção de dificuldades para o aluno surdo, é uma ferramenta importante para despertar o gosto pela escola. E geralmente, nesse caso, esse gosto, conforme enfatiza Antunes (2013), deriva do apoio e acompanhamento eficiente tanto do professor da disciplina L2, quanto do intérprete, além do apoio dos colegas ouvintes. Em outros termos, o gosto pela escola, tem como elemento fundamental, que o aluno surdo se sinta realmente incluído.

Na visão de Dorziat, Araújo e Soares (2011), além da criação do AEE, a escola precisa também estabelecer um ambiente linguístico, no sentido de favorecer a informação mútua, bem como a oportunidade de uma comunicação capaz de possibilitar ao aluno surdo a produzir conteúdos escolares, a partir da sua visão de mundo. Para tanto, é essencialmente necessário que o professor conheça e domine a L1.

Levando-se em conta a importância do professor no processo educacional do aluno, de uma forma geral, o Parecer CNE/CEB nº 17/01, com base na Lei nº. 10.172/01, que estabeleceu vinte sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, incluiu também a formação de professores próprios para atuar com a diversidade. Com essa mesma noção a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva, entendeu em relação à formação do professor que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Por isso mesmo, a relevância de que o aluno surdo esteja inserido em um AEE, que estabeleça o ambiente bilingue.

#### **1.4 O Bilinguismo no Processo de Aquisição de L2**

A proposta da educação bilingue para surdos tem por intuito disponibilizar perspectivas para a educação dos mesmos, no sentido de integrá-los à sociedade como cidadãos que são. Segundo Fernandes (2005, p. 28), “O Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”.

Numa outra explicação, Lima (2004) explica que, na atualidade, a educação bilingue, especialmente no contexto da inclusão, não é mais compreendida apenas como um trânsito de uma língua para outra, mas um estado legitimado a partir do momento em que dois grupos falando línguas diferentes ou com diferentes variações de uma mesma língua, se contatam e, a partir de então, com o objetivo de manterem a comunicação, um deles precisam aprender a língua do outro.

Em se tratando do indivíduo surdo, o bilinguismo defendido por Lacerda (1998), consiste numa efetivação para que a língua gestual seja aplicada no trabalho educacional, cuja proposta é o ensino de duas línguas para a criança surda, ou seja, a L1 em função de ser sua língua natural e a L2 (No Brasil: a LIBRAS e a Língua Portuguesa).

Todavia, na visão de Loureiro (2006), é necessário que o surdo, inicialmente, adquira a sua língua materna, nesse sentido, caberia a educação inclusiva, a defesa de uma pedagogia centrada na aprendizagem e desenvolvimento desse aluno, bem como na educação bilingue, cujo foco é promover a L1 como primeira língua. Segundo a autora:

A educação deve garantir, portanto, que toda informação sobre o mundo chegue a criança surda na Língua de sinais. É preciso que ela desenvolva linguagem, isto é, capacidade de verbalização, pois esta constitui-se como aspecto chave para seu desenvolvimento cognitivo (2006, p 17).

De acordo com Festa e Oliveira (2012), a criança que aprende a LIBRAS, estará condicionada para o desenvolvimento de sua competência e capacidade linguística em uma língua que lhe dará suporte na aprendizagem da segunda língua, tornando-a bilingue. Assim, o bilinguismo contribuirá para a sua formação educacional. Então, da forma que expressa Pereira e Vieira (2009, p. 62), “se o bilinguismo é definido como o uso de duas ou mais línguas, é possível afirmar que a maioria das pessoas surdas que usa a língua gestual e a língua majoritária pode ser considerada bilingue”.

Nessa orientação, entende-se que o bilinguismo, alvo atual de reflexões por parte de profissionais da educação de surdos é considerado como a salvação ou a superação das dificuldades escolares vivenciadas por crianças surdas, especialmente no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa. Compartilhando com esse entendimento Lima (2004), considera que, para a educação bilingue como proposta educacional para surdos que, há de se reconhecer a LIBRAS como o único meio de comunicação nas relações surdos/surdos e surdos/ouvintes. Para a autora:

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo. (Brito *Cit. in* Lima 2004, p.37).

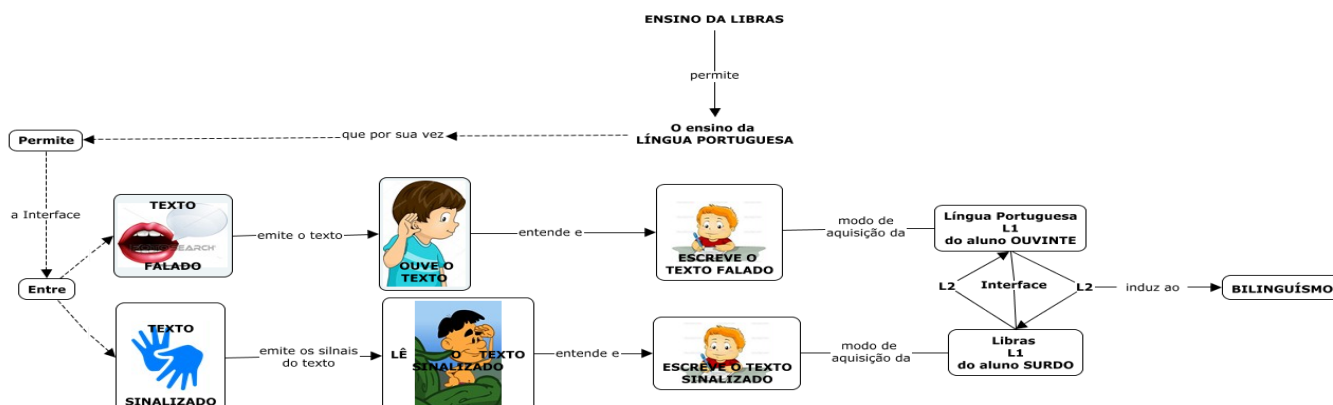
De acordo com Botelho (2005, p. 112) “tornar-se letrado numa abordagem bilingue pressupõe a utilização da língua gestual para o ensino de todas as disciplinas”. Por outro lado, se é proposta da escola acompanhar a corrente bilingue e letrada, vê-se necessário que todo o corpo docente, bem como colaboradores da instituição escolar, também aprenda a utilizar a LIBRAS.

Não obstante, cabe destacar uma realidade apontada por Santana (2007, p. 180), quando afirma que “as experiências com a educação bilingue são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua gestual uma língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la”.

Diante do exposto, é importante ressaltar que, no contexto bilingue onde se tem a L1 como língua materna para o indivíduo surdo, a primazia visual, compensa com eficácia a deficiência auditiva, o que faz com que o ensino da L1 preceda ao ensino da L2 em

seu formato de leitura e escrita (Novaes, 2010), e proceda à transição entre o ouvir, falar e/ou escrever e o ver os sinais, sinalizar e/ou escrever.

Tal transição trata-se da forma distinta em que processa a contextualização da L2 pelo surdo, a partir da utilização da L1 conforme pode ser observado na Figura 1.



**Figura 1** – Modelo de comunicação do aluno ouvinte e do aluno surdo e condução ao bilinguismo  
Fonte: Adaptação do próprio autor.

Em conformidade com o que mostra a Figura 1, importa-se reportar à tese de Doutoramendoutoramento desenvolvida por Campello (2008), cujo foco está na visualidade como processo de ensino-aprendizagem do sujeito Surdo. Nela a autora destaca, com base na pesquisa desenvolvida, reivindicações dos alunos Surdos em aprender os mesmos conteúdos que os ouvintes aprendem, porém através da comunicação visual, estabelecida por um professor fluente em L1, e conhecedor não só da Língua Portuguesa, mas também de políticas sociais e culturais podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento do aluno surdo. Tais reivindicações ocorrem porque os alunos surdos consideram-se prejudicados em razão de que, segundo eles, as escolas inclusivas tendem a perceber o professor intérprete como instrumento único de inclusão dos surdos, quando muitas das vezes a única forma de contato entre os surdos e a Língua Portuguesa ocorrem somente no contra turno da escola, ou seja, na sala do AEE.

### 1.5 Aquisição da L2 tendo como base instrucional a L1

O assunto proposto nesta seção está centrado no ensino do aluno surdo, assim, vê-se diante de duas perspectivas ou duas ações, que embora distintas se cruzam, no sentido de alcançar os seus objetivos, são elas: de um lado o papel do professor como agente da



ação de ensinar; de outro lado a aprendizagem, cujo realce é dado à extremidade objetiva do processo de ensino que é o aluno na condição de aprendiz, ou seja, de aprender.

Essa distinção de termos é compartilhada por Rodrigues (2013), destacando que no processo de ensino no âmbito escolar, a relação é verificada entre o ensino e o aluno, por meio das atividades do professor em relação às atividades do aluno. Nesse sentido, a didática revela-se num cenário de organização do ensino a partir de um esboço dos objetivos, designando a metodologia a ser seguida e planeamento dos procedimentos no ambiente escolar.

Complementando, a autora acrescenta, que o nível de conhecimento, as experiências que possibilitam a transferência progressiva tanto das capacidades cognitivas como intelectuais, são os passos iniciais para o processo de ensino, pois são elos entre o ensino e a aprendizagem. Além disso, o processo de ensino inter-relaciona as etapas de transmissão e assimilação, promovendo conhecimentos e habilidades, o que exige do professor a organização sistemática dos conteúdos e da didática, de forma a permiti-lo avaliar e controlar as atividades.

Com relação à aprendizagem, é importante que se reconheça que o ensino da L2 para alunos surdos, especialmente os usuários da LIBRAS, pois esses apresentam particularidades específicas no percurso do processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, pois transitam por duas línguas.

Segundo esclarece Oliveira (1993, p. 157), com base nos estudos de Vygotsky, a aprendizagem é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. Nos seus estudos, Vygotsky (2001) diferenciou o processo de aprendizagem da criança da formalização escolar. Segundo ele, a aprendizagem tem início no seu ingresso escolar, todavia, o processo de formalização do conhecimento estabelecido pela escola não a única forma que indivíduo tem para aprender, mesmo porque, a aprendizagem é intata à capacidade humana, o que permite que ele aprenda a partir da vivência de qualquer situação.

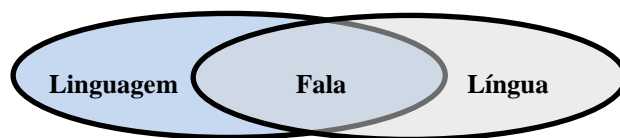
No mundo natural, a linguagem manifesta-se como uma das grandes maravilhas. Além disso e, em relação à criança, é relevante ressaltar que o processo de aquisição da linguagem é surpreendente para os adultos, que percebem a facilidade e a celeridade com que a mesma aprende, mais ainda, que domina a língua da comunidade em que está inserida (Sim-Sim, 2017).

A aquisição da linguagem permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar com os outros, ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. Para Petter (2002), a linguagem é um poder mágico que ilumina e facina, pela sua potencialidade de proporcionar ao indivíduo a criação, a transformação de mundo, a troca de experiência, a comunicação.

Segundo orienta Sim-Sim (2017, p. 4)

O desenvolvimento da linguagem na criança é materializado em modificações quantitativas e qualitativas na compreensão e produção verbal. A descrição e explicação dessas modificações é o objeto de estudo do ramo de conhecimento que se designa por aquisição da linguagem.

Buscando um fundamento sobre a linguagem, Petter (2002), reporta-se a Ferdinand de Saussure, esclarecendo que este explica a língua como “um sistema de signos, distinguindo a linguagem, a língua e a fala. Para Saussure, a língua é elemento essencial da linguagem e a fala está contida no conjunto linguagem e língua”, conforme se pode observar graficamente na Figura 2.



**Figura 2** – Localização da fala segundo teoria saussuriana.  
Fonte: Adaptado de Petter (2002)

Em outros termos, pode dizer-se que a “fala” se constitui como intersecção do conjunto Linguagem e Língua ( $Linguagem \cap Língua$ ). Fica então demonstrado que a tríade conceitual da linguagem, língua e fala são indissociáveis no contexto comunicativo, embora distintos entre si.

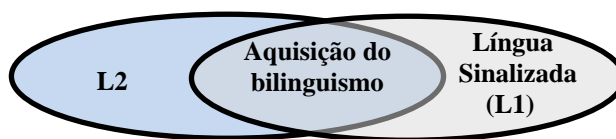
Assim, considerando-se então os esclarecimentos de Normand (2009), a língua é um sistema dotado de ordem própria e que qualquer ordem exterior não interfere no seu funcionamento. Complementando, Petter (2002) enfatiza que língua e fala são inseparáveis, mesmo porque, uma é condição inevitável para que a outra se manifeste, o que releva a imprescindibilidade de duas linguísticas, que são: a linguística da língua e a linguística da fala.

Levando-se em conta que a fala é a forma oral de o indivíduo comunicar utilizando a linguagem verbal, pode-se compreender que no caso do aluno surdo, no segmento da aquisição da língua gestual e do professor, no segmento do ensino da LIBRAS como L1, a linguagem nada muda, o que altera é a língua falada que passa a ser canalizada para a língua gestual ou mesmo língua sinalizada, podendo-se completar com a afirmação de Sacks (2010, p. 71), que a “língua gestual é muito expressiva, capaz de enunciar de modo essencial qualquer coisa que possa ser dita na língua falada”.

Diante do exposto, faz-se necessário propiciar estratégias para que a aprendizagem de uma língua seja o mais eficiente possível para garantir uma maior interação social. E para os surdos a língua gestual é a única língua que permite a eles ascender a todas as características linguísticas da “fala”. Nessa dimensão, essa modalidade é, portanto, indispensável para a total apropriação da linguagem pela criança surda desenvolver a aprendizagem.

Nesse aspecto e reportando-se a essa mesma concepção, porém, sob o ponto de vista da surdez, entende-se que no bilinguismo o pressuposto é de que a linguagem e a cognição do indivíduo surdo apoiam-se na língua gestual como elemento instrucional para o seu desenvolvimento da L2. Com essa premissa, entende-se que, “as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio, devendo se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica” (Alpendre, 2008, p. 2),

Então, transformando-se a apresentação gráfica sobre a localização da fala segundo a teoria saussuriana, com base no entendimento de Petter (2002) e demonstrada na Figura 2, chega-se ao que mostra a Figura 3, isto é, na substituição da localização da fala, pela localização da aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo.



**Figura 3 – Localização da aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo.**

Fonte: Adaptado de Petter (2002).

Até porque, a língua gestual também permite à criança surda descobrir o que é uma comunicação linguística. No momento em que todas as crianças fazem esta descoberta, elas podem então, compreender seu uso como uma língua que domina totalmente (Bouvet *cit. in* Brito, 1989). Também Chomsky, ao tratar sobre a capacidade de comunicação linguística do indivíduo surdo, considera que esta “(...) apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar o seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade” (*Cit. in* Skliar, 1998, p. 54), a partir de então ele inicia um processo de ascensão social (Strobel, 2008).

Foi com essa visão que, em 1856, o conde francês Ernest Huet, surdo, trouxe para o Brasil a língua gestual francesa, para possibilitar que essa comunidade pudesse também comunicar e integrar-se como pessoa social. Esse sistema foi aceite pelo fato de os sinais facilitarem a comunicação do ouvinte com o surdo. O século XVIII foi um período considerado muito importante na educação dos surdos, em razão de ter sido uma fase em que houve um aumento da qualidade dessa modalidade de educação, assim como, na quantidade de surdos que tiveram acesso a ela, o que só foi possível devido à língua gestual (Sacks, 2010).

No final do século XIX, a língua gestual sofreu um significativo declínio. O congresso mundial de Milão, em 1880, instituído para discutir o melhor método para educar os alunos surdos, determinou através de votação que o melhor método seria o método oralista puro, sendo a língua gestual considerada como prejudicial para o desenvolvimento da criança surda e oficialmente proibido (Goldfeld, 2002). Para proibir o aluno surdo de usar a Língua gestual, foram adotadas medidas arbitrárias: como amarrar as suas mãos às costas, forçá-lo a sentar-se nas mãos, manter os braços cruzados ou compará-lo a macacos. Essas atitudes não destruíram os códigos usados por

ele, mas forçavam a que fossem usados na marginalidade (Schlünzen, Di Benedetto; Santos, 2013).

A Comunidade Surda que, anteriormente, havia experimentado a ascensão e respeito diante de alguns na sociedade, após essa prática de ouvintização é novamente violentado linguisticamente, começando a vivenciar um movimento social reverso que perdurou por longos anos.

Em meados dos anos de 1960, numa busca de melhoria da fala e do oralismo do aluno surdo, desenvolveu-se a Comunicação Total ou Bimodalismo, posterior ao fracasso do oralismo puro. Dessa forma, deu-se início à ponderação em associar o oralismo e a língua gestual de forma simultânea, como opção e possibilidade de promover a comunicação (Perlin; Strobel, 2008).

Segundo Fremman, Carbin e Boese (1999, p. 171), a respeito da Comunicação Total é de que:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Em 1961 é promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Brasil, ela faz referência à educação dos excepcionais. Em 1988 com o advento da Constituição Federal Brasileira ficou garantido aos surdos o direito de receber educação. Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e com isso a comunidade surda passou a lutar cada vez mais pelos seus direitos e pelo reconhecimento da sua língua e cultura (Mendes, 2010).

Entretanto, com base nos resultados negativos do oralismo, a partir de 1980 houve um crescente número de pesquisas sobre as línguas gestuais, identificando e comprovando o superior desempenho das crianças surdas na aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da língua gestual, o que proporcionou uma entrada gradativa da LIBRAS como

recurso para proporcionar a percepção e uso da língua oral, conhecida inicialmente como Comunicação Total (Pereira, 2014).

Segundo Souza (2012), foi nessa mesma década, após estudos desenvolvidos por Lucinda Ferreira Brito, linguista que se aprofundou na estrutura da LIBRAS, que foi iniciado o pensamento sobre as abordagens bilingue-bicultural em relação à educação dos surdos, tendo como base a L1, a língua gestual e a Língua Portuguesa como L2. Assim, na década seguinte, puderam ser identificados estudos pioneiros em relação a essa abordagem, o que levou, em paralelo, ao desenvolvimento dos movimentos de indivíduos surdos em prol da oficialização da LIBRAS, que só ocorreu no ano de 2002.

A partir dessa oficialização e, observando-se pelo ângulo do ensino, verifica-se que ao aluno surdo que não domina a LIBRAS como L1, esta deve ser ensinada primeiramente, para então e a partir dela, ensinar a L2 (Barbosa, 2016).

Diante disso e, seguindo o repertório temático desde capítulo, passa-se a uma breve abordagem sobre o professor intérprete de LIBRAS. Segundo o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o professor-intérprete é concebido como sendo um profissional de apoio pedagógico especializado, cujos serviços são realizados geralmente em salas de aulas comuns ou regulares. No que tange à sua formação, faz-se distinção entre capacitação e especialização, observando-se que ao professor de ensino regular as políticas educacionais deve oferecer a capacitação, já para àqueles atuantes de forma mais próxima dos alunos com necessidades educacionais especiais a oferta deve ser dada a partir da “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2001, p.5).

De acordo com as análises sobre o assunto, desenvolvidas por Freitas e Moreira (2011), fica entendido que a Lei que definiu a inclusão e o direito linguístico para alunos surdos, também representou significativos avanços na maneira atual da elaboração de currículos, que suscitam de alguns encaminhamentos. Dentre os caminhos, Tsukamoto (2014) propõe que:

A inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, formação de docentes e tradutores, intérpretes de LIBRAS, certificação da proficiência em LIBRAS, em exame nacional, concessão de implantação de escolas e classes bilíngues em que a LIBRAS e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto (TSUKAMOTO, 2014, p.253).

No que concerne à formação de intérpretes, vários são os níveis disponibilizados em todo o mundo. Esses níveis vão desde o curso secundário até o de Doutoramendoutoramento, observando-se que um número considerável de pessoas, atenta para as especializações, no sentido de se tornarem profissionais mais qualificados. Dessa forma, a variação dos níveis qualificadores é que vai refletir no desenvolvimento sociocultural da comunidade surda, ressaltando também que essa preocupação de formação intérprete passou a manifestar-se, após uma movimentação ativa da comunidade surda no interior da comunidade onde está inserida (Quadros, 2004).

Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação de base, entenderam que “todos os professores de Educação Especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado” (BRASIL, 2001, p. 50). Isso levou o Ministério da Educação (MEC), a organizar um curso de capacitação para intérpretes do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, elaborado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), expressando a adesão pela proposta bilíngue (Albres, 2011).

Com essa intenção, a inclusão efetiva do indivíduo surdo no contexto educacional passou a realizar-se por via do professor bilíngue atuando nas séries iniciais com a formação pedagógica ou do curso normal superior quando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita se constituíram como línguas instrucionais (Brasil, 2005). No âmbito brasileiro, professor/intérprete passou, então, a ter que dominar a Língua Portuguesa e a LIBRAS, observando as normas necessárias para que a comunidade surda pudesse ser atendida (Brasil, 2004).

Tudo isso associado ao reflexo da regulamentação da língua gestual fez com que a busca pelos cursos de LIBRAS no Brasil ampliasse muito, levando a um processo contínuo de aprimoramento dos cursos (Albres; Vilhalva, 2005).

Entretanto e, embora o interesse dos professores pela formação em LIBRAS seja claro e evidente, ainda se manifestam descontentamentos em função de alguns entraves estabelecidos por fatores do tipo: falta de tempo do profissional, horário dos cursos oferecidos coincidentes com os horários de trabalho, entre outros (Silva; Dantas; Santos Filho, 2012).



## **II – O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS SURDOS NO BRASIL**

Este capítulo foi dedicado a temas envoltos ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos no Brasil. Com esse fim, o mesmo foi dividido em três seções constituídas dos seguintes assuntos: o professor de L2 para alunos surdos no Brasil; a formação do professor de L2 para alunos surdos e; o professor como um agente reflexivo.

### **2.1 O professor de L2 para alunos surdos no Brasil**

A L2, num sentido posicional, trata-se de uma língua distinta introduzida numa comunidade, sociedade ou país que tenha como língua oficial e maioritária outra língua diferente (Almeida Filho, 2005). Ela é dotada de particularidades relevantes que devem ser abordadas, em razão de se apresentar em situações diferentes. Se observada do ponto de vista do brasileiro ouvinte, a Língua Portuguesa representa a L1, as línguas diferentes da Língua Portuguesa e ensinadas nas escolas são compreendidas como Línguas Estrangeiras (L2). Já para os alunos surdos no Brasil, a LIBRAS, por ser uma língua oficial no país, será vista para essa comunidade como L1, assim como a Língua Portuguesa (L1) para ouvintes. Por conseguinte, para essa comunidade surda a Língua Portuguesa será vista como segunda língua, portanto L2, tendo como base de instrução a LIBRAS (nesse caso L1). Assim, na aquisição de uma pela outra, ensina-se a justificativa com base em Lopes (1996, p. 114), que explica o processo como sendo a “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em certa altura do processo de aprendizagem”.

Destaca-se aqui, segundo Araújo e Ribeiro (2018), que a formação do professor de L2 é compreendida como o ponto mais importante da educação de surdos, tendo em vista que, sem o devido conhecimento sobre os princípios de LIBRAS, bem como da educação bilíngue para surdos e das estratégias de ensino da L2, é impossível que se desenvolva junto aos surdos, um trabalho considerado relevante.

Logo, no contexto da L2, segundo Moreira (2017), o perfil do professor de português enquanto regente da disciplina deve – para além das aptidões e conhecimentos específicos – ser de essência fundamental e processual no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de L2, transparecer práticas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos e familiares, como circunstância *sine qua non*, para a promoção do seu triunfo discente.

Já do ponto de vista do aluno surdo brasileiro, a Língua Portuguesa passa a ter a qualidade de L2, uma vez que a sua língua materna ou primeira língua é a LIBRAS L1, em decorrência de a transição entre as línguas ser inversa.

Por esse ângulo, focado na aprendizagem da L2, Almeida Filho (2012), apresenta duas maneiras de aprender: a formal, que é o modo de ser na escola e; a subconsciente. A essas tipologias ele argumenta ser:

Uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua (Almeida Filho, 2002, p.12).

Dessa forma e, reportando-se à L2, é benévolo enfatizar segundo Grosjean (2008), que as comunidades surdas, de um modo geral, de minorias, convivem com uma espécie de bilinguismo, na qual a língua gestual e a língua majoritária são utilizadas no dia-a-dia. No entanto e, diferentemente de outros grupos bilingues, o bilinguismo dos surdos não se estabelece por razões territoriais, de imigração ou mesmo por alternativas individuais ou de família.

No Brasil, crianças surdas necessitam de conviver num meio dotado de riqueza de estímulos visuais, com indivíduos que dominam e utilizam a LIBRAS, bem como com pessoas que usam a língua portuguesa, para que essas crianças desenvolvam bem a linguagem. A literatura tem apresentado trabalhos, demonstrando que a crianças surdas, filhos de pais surdos que aprendem e utilizam a língua gestual a partir do nascimento, o desenvolvimento da LIBRAS seguirá o mesmo caminho que as crianças ouvintes em relação a fala. Já as crianças surdas de famílias ouvintes poderão correr o risco de drástica privação da linguagem no seu início de vida, o que produz redução séria da

aprendizagem ou mesmo de apreender o que acontece nos seus contornos. Também é observada maior dificuldade no vínculo emocional com os pais. Todavia, isso só se manifestará, quando a família não é orientada ou quando a criança não for inserida à um atendimento especializado (Lima, 2006).

Como se pode notar, de forma predominante, os surdos nascidos em famílias de ouvintes que não dominam e, portanto, não utilizam a LIBRAS, o bilinguismo estará passível de intervenções de auxílios adequados (Silva, 2017). Portanto, divergentes dos chamados grupos minoritários que obtêm a L1 no próprio lar. Os surdos, comunmente, não terão essa chance aquisitiva de uma língua que lhes seja acessível. Ademais, não se pode deixar de considerar, também, a existência de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, porém analfabetos.

Numa pesquisa desenvolvida por Nunes (2015), cujo objetivo central foi investigar as representações mentais de alunos do 6º Ano Fundamental acerca das propriedades ortográficas, verificando em que medida o desempenho ortográfico desses alunos está relacionado ao nível de explicitação com o qual eles elaboram mentalmente os seus conhecimentos sobre as propriedades ortográficas, a autora, além de identificar um baixo desempenho ortográfico e na produção de texto, constatou em paralelo que muitos dos alunos pesquisados eram filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos. Tratando-se de alunos surdos, observou-se que muitos deles atingiram a 6ª série, mas podendo ser considerados analfabetos funcionais, pois, pouco sabiam codificar e decodificar as letras.

Em razão de fatos como esses, a aquisição da L1 ocorrerá de várias maneiras ou situações, as quais Silva (2017) elenca, como sendo: a) mediante o envolvimento em projetos que procuram assegurar o progresso cognitivo e linguístico da criança surda no período pré-escolar, que, segundo Quadros (1997), não é comum no Brasil; b) mediante a inserção em escolas nas quais existam usuários da língua gestual e; c) de forma mais tardia, no convívio com outros surdos.

Não obstante e, preocupados com um bom desenvolvimento bilingue do aluno surdo em Montes Claros, Norte do Estado de Minas Gerais, algumas instituições públicas e associações filantrópicas participam no desenvolvimento da comunidade surda,

inclusive, disponibilizando cursos básicos de LIBRAS para os seus familiares, o que contribui muito para que esses familiares, principalmente pais e mães, possam acompanhar e auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares.

Há algum tempo, mais especificamente a partir de 2003, a Associação dos Surdos de Montes Claros (ASMOC), tem desenvolvido um trabalho de relevância tanto de inserção, quanto de valorização das pessoas com deficiência auditiva, promovendo cursos de LIBRAS, para atingir todos os interessados em melhorar a qualidade de vida dos surdos. Os cursos têm sido direcionados a intérpretes e familiares da comunidade surda (Asmoc, 2009).

Também o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Montes Claros (CAS-MOC), tem trabalhado no mesmo sentido. Trata-se de uma instituição idealizada pelo MEC, apoiando a educação dos surdos, criada por meio de parcerias com as secretarias de Educação dos Estados, com o Instituto Nacional de Surdos (INES) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), cuja coordenadora Margareth Barcelos Guimarães Veloso, destaca a relevância, para a cidade, dos cursos de LIBRAS ofertados. Em fevereiro de 2019, por exemplo, foram ofertadas 150 vagas, com certificação pela Secretaria de Estado de Educação, com carga horária de 180 horas (Cas-Moc, 2018).

Outra instituição que se tem esforçado para o bom desempenho dos alunos surdos e consecutivo fortalecimento das suas cidadanias é o Centro de Referência em Educação à Distância e Projetos Especiais (CEAD), ofertado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que além de promover cursos de LIBRAS, promove também palestras e seminários sobre o tema (Veloso, 2018).

Os indivíduos surdos, dentro ou fora do ambiente escolar, obrigatoriamente estão envolvidos com uma cultura e aspectos próprios da surdez e que precisam de ser respeitados. Segundo Perlin (2005, p. 04):

A cultura surda está aí enfatizando, oferecendo transparentemente sua possessão simbólica, sobressaindo com seus discursos narrativos, afirmando a necessidade da reinscrição da diferença cultural e consequente diferença pedagógica. Está aí mostrando construção, transgressão, desconstrução, apresentando campo promissor.

Diante do citado, é cabido à comunidade de uma forma geral, acompanhar e, voltando-se para a relação família/escola, o conhecimento e a aprendizagem pode ocorrer de forma mútua.

A efetivação da propositura bilíngue nas escolas regulares tem sido impraticável devido a diversos fatores como: ausência de profissionais capacitados, escassez de materiais ou mesmo de metodologias e condutas de ensino razoavelmente necessários para que o surdo obtenha de maneira correta, a produção da leitura e da escrita (Albres, 2010).

No entanto, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de reduzir essa dificuldade. Em 2004, por exemplo, pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, do Ministério da Educação (MEC), foi publicado em dois volumes o livro *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, organizados por Salles *et alii* (2004). Como projeto educacional, foi um trabalho de vanguarda para a área, mas como os próprios organizadores anunciaram em prefácio:

Não se trata, (...) de um curso de Língua Portuguesa para surdos com conteúdo e progressão fixos. Assumindo-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades no aluno, entendemos as sugestões e propostas formuladas neste livro como temas para reflexão a serem adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino e aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos para a aprendizagem significativa (Salles, 2004, p. VIII).

Na realidade, a intenção tanto do MEC, quanto das organizadoras do programa foi estabelecer um princípio reflexivo, que servisse de diretriz para um intercâmbio de ideias, que viessem a colaborar, auxiliando e motivando a sociedade, a sensibilizar-se de que o surdo necessita de estar inserido num projeto educacional, pressupondo de antemão o respeito pela conjuntura multicultural desses alunos, além de fomentar o interesse por novos estudos científicos e as respectivas problemáticas que exijam a elaboração de projetos e ações educativas, bem como, tecnologias que possam apoiar as necessidades especiais (Salles *et alii*, 2004).

Nesse sentido, o primeiro volume desse referido livro foi organizado a partir de três pontos fundamentais, sendo eles: (i) a política do idioma e do ensino da L2 a surdos, destacando a língua e a identidade no contexto linguístico, a cultura surda e a cidadania;

(ii) a linguagem sob os aspectos biológicos e psicossociais e a cognição, enfatizando o aspecto histórico como a aquisição da linguagem; (iii) aquisição da segunda língua e da língua oral-auditiva do aluno surdo, as diversidades linguísticas, as características das línguas gestuais, entre outros (Salles *et alii*, 2004).

O segundo volume, por sua vez, foi estruturado a partir de temas, levando-se em consideração: os projetos educacionais para o ensino do L2 para surdos, fundamentados, portanto em temas e teorias, a partir da leitura e produção de textos, da teoria gramatical, incluindo-se o léxico e o vocabulário surdo, a estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS, a semântica e sintaxe das preposições, entre outros (Salles *et alii*, 2004).

Entretanto, não se poderia deixar às margens das considerações algumas singularidades na escrita do aluno surdo. A esses fenômenos Cagliari (2002, p. 142) é claro ao aduzir sobre modificações da estrutura segmental das palavras, esclarecendo, por exemplo, que:

Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não têm apoio nas possibilidade de uso das letras no sistema escrito e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras.

Na pesquisa desenvolvida por Batista (2011), cujo objetivo foi descrever as singularidades na escrita de surdos para uma posterior elaboração de metodologias apropriadas sobre as questões que as envolvem, a autora destaca a ocorrência ligada à estrutura segmental das palavras, afirmando ser muito comum o surdo fazer inversões ortográficas em determinadas palavras, assim como escrever inadequadamente determinadas acentuações. Segundo ela, há palavras acentuadas pelo aluno surdo [ex. do estudo: *gramatáica*] em razão dele ter conhecimento da mesma com o acento, todavia escrevê-la, mesmo com inversão de letras.

De acordo com Silva (2013), o ensino da L2 ocorre por meio de variados gêneros textuais, pois estes manifestam-se nas práticas sociais do indivíduo. Todavia, em relação aos surdos, a autora adverte sobre algumas peculiaridades recorrentes no ensino da Língua Portuguesa para surdos. A autora enfatiza:

(...) que os surdos têm adquirido a Língua Portuguesa por meio do processo de letramento. (...) as palavras são aprendidas desvinculadas da sintaxe, ou seja, aprende-se o vocabulário em língua Portuguesa, porém a estrutura frasal não é trabalhada como conteúdo escolar de maneira sistemática (Silva, 2013, p.176).

Silva propõe, então, as produções de textos escritos a partir de diferentes gêneros sejam analisados, com base em perspectivas do tipo: literacia, concordância verbal, concordância nominal, organização sintática e topografia. No que se refere à literacia, a autora sugere que se analise a acentuação gráfica, a ortografia, sinais de pontuação, acréscimos e supressões de letras. No âmbito da concordância nominal, as análises deverão ser direcionadas aos substantivos, adjetivos e artigos. Com relação à concordância verbal, analisa-se em número e pessoa. Na organização sintática observam-se os elementos obrigatórios como a progressão das ideias, os pronomes, os artigos. Já na topografia, analisa-se uma estética marcada pela disposição do texto no papel e a paragrafação.

Ainda assim, adverte-se que embora a regulamentação da LIBRAS seja um fato e se constitua em avanços no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de L2, no Brasil é evidente a escassez de estudos que abordem a educação bilíngue para alunos surdos de forma suficiente (Sousa, 2012). Muito embora, a educação bilíngue para surdos já seja uma proposta educacional, que vem sendo difundida no Brasil a partir da década de 1990, propondo a criação de ambiências linguísticas que favoreçam a aquisição da L1 por alunos surdos, respeitando o seu tempo e desenvolvimento linguístico, bem como a aquisição de L2 (Silva, 2017).

Por outro lado e, em contraposição à valorização da língua gestual nos ambientes de crianças surdas, Silva (2005) adverte também, que esses alunos, na condição de minoria linguística, têm passado por um enfraquecimento da sua língua nos ambientes escolar e familiar por diversos motivos, incluindo-se o não reconhecimento da LIBRAS, o que faz com que seja importante que o professor de L2 para surdos, tenha discernimento e bom senso da complexidade do contexto linguístico dos surdos e opere de forma crítica na educação dos mesmos (Silva, 2005). Com esse fim, faz-se necessária uma formação adequada de professores de L2 para surdos.

## **2.2 A formação do professor de L2 para alunos surdos no Brasil**

Atualmente as discussões sobre a Educação Inclusiva procedentes de políticas educacionais inclusivas e através de meios legais que lhe dão sustentação, vêm fortalecer e evidenciar a qualidade do atendimento das crianças e jovens com deficiência em escolas regulares. Tratando-se de como se dá esse processo, ressaltando os valores sociais voltados para a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, parte-se do princípio da construção de uma sociedade mais justa e participativa, sem se deixar levar pela condição social, cultural e biológica dos sujeitos, principalmente no contexto educacional. Ressalta-se a formação e a postura dos professores frente ao atendimento das crianças e jovens com deficiência, partindo do princípio de que muitos desses professores, por motivos diversos, não possuem uma formação adequada.

Considerando-se o exposto, e o propósito de um processo de ensino e aprendizagem com foco no Português como L2 para o aluno surdo, o envolvimento formativo do professor de L2 torna-se imprescindível, de forma a estabelecer realce, tanto ao contexto inclusivo nas escolas regulares de ensino quanto para a formação desses professores de L2 focados no ensino de alunos surdos.

Diante do exposto e do esclarecimento de Lacerda (2000), a comunicação professor de L2 e o aluno surdo só se dará plenamente quando o professor adquire a LIBRAS e/ou quando o aluno surdo adquire o Português como L2. Cabral e Córdula (2017) acrescentam que, quando essas aquisições são ausentes, o papel do intérprete, de tradução das aulas dadas pelo professor da L2, é imprescindível para a comunicação de ambos em sala de aula. Para se evitar quaisquer distorções relativas à comunicação professor-aluno, Quadros (2004) assevera que o intérprete de LIBRAS, na condição de bilingue, deve dominar a L1 e a L2.

Por conseguinte, e, em razão das especificidades relacionadas ao processo de alfabetização de alunos surdos, enfatiza-se a importância de que o professor atuante, desde as séries iniciais do ensino fundamental, nutra-se do conhecimento sobre alfabetização e literacia e, além disso, tenha formação adequada no contexto de L2, uma vez que, a sua alfabetização dar-se-á na sua L2 (Silva. Costa. Lopes, 2014).



Não são poucas as pesquisas que descortinam o fato de que a maioria dos problemas enfrentados pelos alunos surdos em cercar-se do conhecimento do português escrito está na insuficiência dos recursos educacionais e não nas limitações destes indivíduos (Ribeiro, 2012; Fernandes, 2003).

Segundo Araújo e Ribeiro (2018), durante a formação de professores de L2 para surdos, muitos vão ao longo dos cursos, construindo imagens de si e da própria formação sem, no entanto, intuir e oferecer o efeito real dessa formação no sentido de contribuir para a sua prática efetiva, em função da complexidade da inclusão de alunos surdos no Brasil.

Ressalta-se, que a inclusão em salas regulares tem sido instruída, não por uma dilucidação explícita ou explanativa como deveria ser, mas por uma imposição política, em que a escola, assim como os professores, são obrigados a receber e acolher estes alunos com necessidades educacionais especiais, sem uma preparação prévia, que os condicionem para tal. Com efeito, o conhecimento sobre essa inclusão de alunos surdos tem sido adquirido no dia a dia sem que lhes seja proporcionado o acesso à cultura surda, à LIBRAS, tampouco, aos elementos que vigorem ou revigorem a identidade surda e a educação bilingue nos moldes propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

Diante do exposto e considerando a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, Marques (2017), considera o surgimento de vários questionamentos, cujo inquérito inicial tem por base a problemática em relação à língua oficial brasileira no processo de comunicação maioritária em sala de aula. A partir disso o autor faz as seguintes indagações: como deve acontecer a formação do professor para atender as necessidades dos discentes? Que tipo de currículo tornará uma metodologia de ensino voltado para os anseios do surdo?

Diante disso, o autor procurou redarguir, a partir de explanações fundamentadas na formação de professores para a educação inclusiva de alunos surdos. Assim e, reportando-se a Saviani (2010) considerou-se a necessidade imprescindível de fortalecer a formação do professor a partir de um desenvolvimento inicial voltado para a construção de uma instrução baseada na prática, no sentido de proporcionar um

enfrentamento de desafios próprios do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o autor afirma que:

(...) a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. (...) Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

Marques (2017) acrescenta que a formação de professores para essa linha de ensino, deve ser contínua e continuada. Contínua por necessitar de ser um processo constante, ininterrupto e, continuada por ser um processo que deve ocorrer após a sua formação gradual. Em outros termos, de maneira a que a formação do professor seja progressiva e sistêmica, com vista à inovação, ao enfrentar de desafios, afastando a noção integrativa da educação, para percebê-la no sentido inclusivo, com base nos conceitos dos direitos humanos, uma vez que a educação é direito de todos.

Com relação à Língua Portuguesa, na modalidade L1, que no Brasil é majoritária, de um modo geral, trata-se de uma modalidade oral-auditiva, o que significa entender que o canal oral e o auditivo são exercitados reciprocamente para a comunicação. Já na língua gestual, a comunicação é feita via canal visuo-espacial, ou seja, tanto o canal visual quanto a delimitação espacial são as suas fontes de comunicação. Dessa forma, a imagem da palavra para o surdo é utilizada com o objetivo de associar o significante com o significado, fazendo com que o contexto interpretativo comunicativo apoie a compreensão, gerando grande viabilidade nas possibilidades lexicais do aluno surdo (Castro Júnior, 2011).

Assim, entendida a interlocução entre L1 e L2, passa-se às abordagens sobre o ensino do L2, antecipando-se o fato de que o Ministério da Educação somado à Secretaria de Educação Especial passou a propagar uma Política Nacional de Educação Especial, com base na Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, cujo objetivo foi da construção de políticas públicas para o alcance de uma educação de qualidade para todos, observando-se que para isso, as escolas necessitam de estar preparadas tanto para a recepção de todos os

alunos, como da disponibilização de profissionais qualificados para o atendimento das necessidades discentes.

Enfatiza-se que, na perspectiva apontada, no Brasil as pesquisas em relação à formação de professores para a educação de surdos, passaram a ganhar maior destaque nos últimos anos em virtude da necessidade de se debater e discutir sobre a LIBRAS como disciplina nos cursos de licenciatura, bem como, sobre a sua influência no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, introduzidos numa comunidade escolar cuja maioria é de alunos ouvintes (Marques, 2017).

Organizar as discussões, assim como as pesquisas e estudos da LIBRAS, na intenção de se obter uma gramática da língua gestual é considerável, para que se alcancem informações relativas a essa importância. Assim, o estudo da diversidade de temas tais como: variações linguísticas e lexicais, gramática, bem como sobre os processos linguísticos envolvendo a comunicação e conceptualização da LIBRAS, entre outros fatores envolventes são de suma relevância (Strobel; Fernandes, 1998).

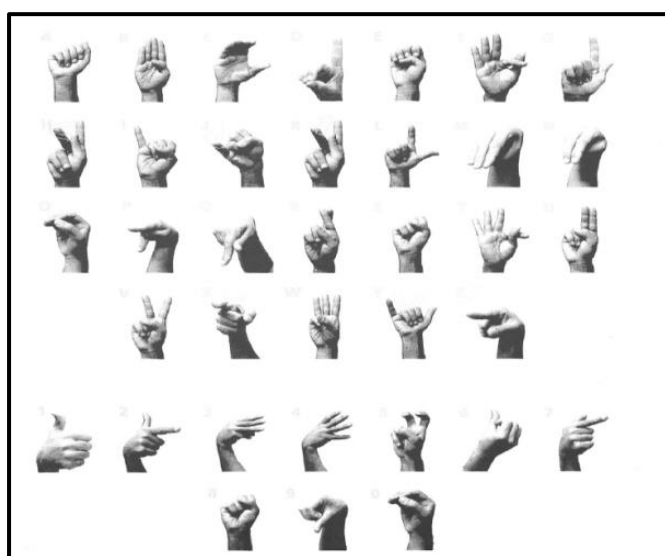
No que se refere à variação linguística, a interface movimentada entre os canais oral-auditivo e visuo-espacial, não pode ser vista de maneira uniforme, haja vista que a compreensão entre a fala e a audição, é bastante diferente da compreensão do visual do gesto interlocutório, assim como há diferenças entre a compreensão visual do gesto interlocutório entre regiões. Até porque, há variações linguísticas entre surdos de diferentes Estados da Federação, tais como: baianos, mineiros, gaúchos, paulistas, entre outros. Essa diferença não se apresenta somente na forma semântica, mas na fonológica e ocasionalmente sintática, fazendo com que as diferentes formas das falas ou das sinalizações apresentem diferenças visuais (Castro Júnior, 2011). Numa variação linguística regional, por exemplo, a cor verde diverge entre os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba, conforme Figura 4.



**Figura 4** – Variação gestual da cor VERDE  
Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 1).

Peixoto (2006) acrescenta em relação à interface entre L1 e L2, que a diferença constitui-se em apoio a uma área de reflexão e de atributos dos sentidos em relação ao texto escrito, ou seja, a palavra escrita é resultante de uma interlocução entre ambos os sistemas e ainda que, para o aluno surdo a palavra é resultante de um sinal.

Em outro aspecto, de acordo com Paddem (1998), grande parte da comunidade de surdos em todo o mundo, utiliza a datilologia (alfabeto manual, é um sistema de representação de sinais) em suas línguas gestuais. Neste caso, esse tipo de alfabeto, conforme mostra a Figura 5, pode servir para a construção de vocábulos do tipo: nomes próprios, nomes de lugar, termos novos ou ainda, daqueles termos que não tenha recebido uma denominação característica em sinal.

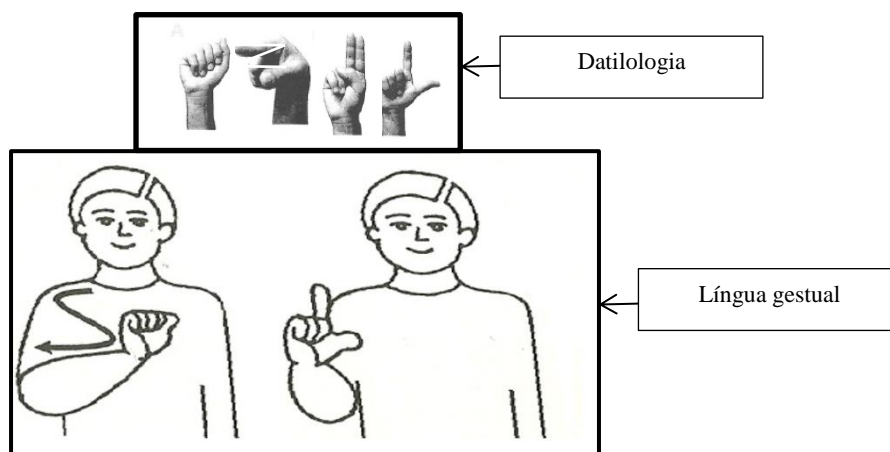


**Figura 5** – Alfabeto manual da LIBRAS.  
Fonte: Castro Júnior (2011, p. 24).

Entende-se também que os sinais alfanuméricos digitais da comunidade surda representam o alfabeto manual da LIBRAS, no contexto ortográfico da linguagem oral.

Paddem (1998) compartilha deste mesmo entendimento ao considerar essa datilologia como um sistema manual representante da linguagem oral, porém, mais usualmente referindo-se também a nomes próprios, locais, nomes científicos, além dos que não possuem sinais representativos.

Entretanto, Capovilla e Rafael (2001), entendem que o alfabeto manual, não se constitui simplesmente como uma ferramenta alternativa utilizada na ausência de sinal correspondente para uma tradução da linguagem oral para a LIBRAS, pois, além disso, está associado às expressões faciais e movimentos, que integram a língua gestual. A exemplo, a sua utilização, para a construção e sinalização de algumas palavras como a cor azul, cuja formação entre as letras A-Z-U-L em português, pode ser representada por uma formação minimizada pela língua gestual, cujos caracteres A + movimento manual + L = Azul, conforme a figura 6, porém sem destituir o valor da datilologia da palavra.



**Figura 6** – Demonstração do termo AZUL, pelo alfabeto de sinais.  
Fonte: Capovilla, Rafael (2001).

Segundo afirmação de Quadros (1997, p. 47) “A língua gestual seria uma expressão da capacidade natural para a linguagem, de acordo com a perspectiva gerativa”. A autora complementa o seu entendimento, considerando que, se existe um dispositivo para aquisição da linguagem em todos os indivíduos humanos a ser colocado em ação por intermédio da experiência linguística, a criança surda deve ter acesso mais cedo possível

à língua gestual, para ativá-la naturalmente, haja vista que a Língua Portuguesa não é sua língua natural. Isso não ocorre senão na família ou a partir dos ensinamentos de professores qualificados para esse fim.

Quanto ao perfil do professor de L2, Leiria (2011) explica: inicialmente, a partir do que este não deve ser, ou seja, que o mesmo não deve ser um intelectual à moda antiga, da mesma forma que não deve ser um técnico de perspectivas estreitas, mesmo porque, é difícil passar com facilidade de um extremo a outro.

No entanto, a Língua Portuguesa, para os alunos surdos, cumprindo o princípio da educação bilíngue, deve ser a segunda língua destes alunos. Assim como a LIBRAS deve compor o currículo escolar no ensino fundamental, o mesmo deve ocorrer, obrigatoriamente, na Educação Superior, nos cursos de licenciatura em Fonoaudiologia-Terapia da Fala no sentido de formar professores (Marques, 2017).

Considerando-se que no Brasil a licenciatura tem por duração um período de três a quatro anos em média, Leiria (2011) considera esse tempo insuficiente para a formação de um professor de Português L2, que apresente um perfil adequado. A autora sinaliza que uma pós-graduação em linguística aplicada sobre uma construção cultural consolidada seja uma opção mais favorável, do que um simples apanhamento cultural de formação inicial em linguística. Segundo ela, isso quer dizer que o professor não tem que ser necessariamente licenciado em Letras, mas a partir de um perfil que combinasse características substancial e imprescindível do seu passado cultural com uma formação exigida pelo presente.

No ensino da L2 para surdos, a leitura deve ser vista como fator preponderante, como ponto de partida, mais ainda, como a principal preocupação para a efetivação do ensino da L2 para surdo, haja vista, que se trata de uma etapa base para a obtenção do conhecimento da escrita (Sales *et alii*, 2004).

Assim, ao professor, cabe a observância sobre a relevância da LIBRAS como mecanismo de ensino da L2. Diante disso, à condução do aprendiz à língua dos ouvintes, é recomendado que o professor situe o aluno, dando maior peso à sua L1 que é a LIBRAS, língua em que se deve ser priorizada, pois é a partir dela que a leitura de

mundo será feita pelo surdo, para então se encaminhar à leitura da palavra em L2, portanto, a L1, nessas circunstâncias, deve ser apreciada num patamar de excelência instrutiva em qualquer que seja a disciplina, mas, principalmente na Língua Portuguesa, o que induz o processo de ensino e aprendizagem a uma noção bilingue (Salles *et alii*, 2004). No que concerne aos procedimentos recomendados, Garcez (2001) faz distinção em relação a:

(...) reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que “torna a leitura produtiva”. No caso do surdo, alguns dos procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) (Garcez, 2001, p. 24).

Quanto às questões socioculturais que envolvem o ensino de L2 para alunos surdos, as que parecem mais essenciais são as de natureza linguística. Desse modo, em relação aos surdos, é necessário que o professor seja fluente em LIBRAS, uma vez que será essa a língua instrucional do aluno, além do que, deve ser também capaz de refletir sobre a mesma, bem como, sobre as suas diferenças em relação ao português (Silva; Costa; Lopes, 2014).

Assim, uma formação docente que abarque áreas diferenciadas de conhecimentos linguísticos favorecerá o professor de L2 a procedimentos mais esclarecidos e mais adequados em relação à língua lecionada (Leiria, 2011).

Com a finalidade organizacional do processo de ensino e aprendizagem, destacam-se alguns apontamentos, que passam a ser registrados integralmente, como sendo:

Aspectos macroestruturais: analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; identificar, sempre que possível nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente; observar, relacionando com o texto, título e subtítulo; explorar exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha certo

domínio); identificar o género textual; observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do género textual; identificar a tipologia textual; ativar e utilizar conhecimentos prévios; tomar notas de acordo com os objetivos.

Aspectos microestruturais: reconhecer e sublinhar palavras-chave; tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros; observar a importância do uso do dicionário; decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; substituir itens lexicais complexos por outros familiares; observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; detectar erros no processo de decodificação e interpretação; recuperar a ideia geral de forma resumida (Salles *et alii*, 2004, pp. 22-23).

Com base nestes detalhes processuais do ensino e aprendizagem do L2 para surdos, revela-se o destaque de que, para cada texto envolvido, exista um conjunto de procedimentos congruentes e compatíveis para a compreensão, porém, sem deixar de mencionar, a impossibilidade de se aplicar todos os procedimentos elencados acima, num único texto. Contudo esses procedimentos devem estar ao alcance, bem como, sob o domínio dos professores de L2.

Recorrendo-se também às orientações de Grannier (2003) sobre a formação do professor de L2 para surdos, também se reconhece como relevante que este se enquadre nos seguintes requisitos: ser especialista, graduado em letras, dotado de uma matriz curricular que abranja desde a formação teórica do processo de aquisição de L2, até à produção de materiais didáticos segundo as exigências dos alunos. Nestas circunstâncias é necessário, ainda, que o professor de L2 para surdos domine as especificidades destes alunos no processo de aquisição da L2, tal como a relação exclusivamente visual com a língua escrita, o que vai pesar significativamente nos métodos de ensino e aprendizagem para estes alunos.

No entendimento de Botelho (2005), é de grande relevância que o professor seja capaz de entender e explicar aos alunos as diferenças entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, pois as variações dentro de cada uma e entre elas são importantes, o que exige do professor conhecimento para transitar entre ambas, durante o processo educacional do surdo.



Contudo, e reportando-se novamente a Salles *et alii* (2004), é justo e importante reconhecer que o livro publicado por estes autores, com apoio do MEC, também envolve questões teóricas acerca da linguística da LIBRAS, a sua cultura e o ensino de L2 com utilização prática, através de oficinas temáticas educacionais, no sentido de cobrir, no mínimo, parte daquilo que ainda está vago, isto é, de algumas orientações ou critérios para a prática da L2 para surdos, que ainda inexistem ou que estão pouco difundidas em relação ao propósito deste processo de ensino e aprendizagem.

Na tese de Doutoramentodoutoramento desenvolvida por Müller (2016), a problemática analisada foi entender: como acontece o ensino de Língua Portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilingue no Rio Grande do Sul? Para tanto, os objetivos propostos foram: a) descrever e problematizar a educação bilingue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul e; b) investigar e analisar as práticas discursivas de ensino de Língua Portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilingue. Segundo a autora, na elaboração do *corpus* dessa pesquisa, os dados levantados e respectivas análises, permitiram concluir que a educação escolar bilingue para surdos se tece, especialmente, a partir de práticas discursivas que englobam visões acadêmicas, escolares e políticas, observando-se que o discurso bilingue se produz por meio de enunciados de variados campos discursivos, o que lhe certifica *status* de fidelidade e veracidade. Dessa forma, e mesmo em função da potencialidade educacional da escola bilingue para surdos, focada no ensino e na acessibilidade desses ao mundo da LIBRAS, bem como na familiarização com artefatos da cultura surda ou mesmo no contato com outros surdos, são identificados desafios e impasses, prioritariamente em relação ao contexto linguístico-cultural (utilização da L2), socioeconômicos (investimentos escolares e participação da família) e político-pedagógico (concepções que envolvem a educação do surdo, formação) (Müller, 2016).

Cabe então acentuar que a escola, de um modo geral está sobrecarregada com uma ampla formação, em virtude de ser uma escola inclusiva, interferindo na sua atividade natural ou característica, que é ensinar os conteúdos curriculares estabelecidos e, por conseguinte, implicando nos conteúdos que propiciam o auxílio no desenvolvimento cognitivo (Di Santos, 2007). Complementando essa relação, Di Santos (2007) considera que, é dever dos pais auxiliarem os filhos nas tarefas de casa, embora muitos pais achem

que isso é obrigação da escola. Todavia, essa participação, certamente incorreria num resultado de melhor aprendizagem da criança.

Brito e Freitas (2012), mencionam o entendimento de alguns autores sobre a responsabilidade pela ampla formação do aluno. Responsabilidade essa que os pais transferiram para a escola, e acrescentam que esse entendimento fez com que a escola desviasse de direção a missão essencial de transmissora de conteúdos curriculares, especialmente, os de natureza cognitiva. Dessa forma, ao avesso disso, de ter nas famílias parcerias, afasta-as cada vez mais do período escolar do filho.

Não obstante, segundo Di Santos (2007), nas escolas, atualmente, há uma expectativa dos professores relacionada aos pais, ou seja, que a família seja mais presente, por isso mesmo, as escolas passaram a abrir espaços à participação familiar, passando a família e a escola a serem colaboradoras nas decisões organizacionais, reproduzindo uma união para o favorecimento e facilitação da educação dos alunos.

Pareado à família, a escola tem-se afirmado como um ambiente de formação, que deve refletir a sua prática no sentido da formação de professores, para que esses possam auferir proveito dos recursos que propiciem lidarem com os conflitos próprios do dia-a-dia escolar (Brito; Freitas, 2012).

Segundo o esclarecimento de Tiba (1998, p.15) “existe um descompasso entre essa capacitação e a solicitação dos pais em relação à educação dos filhos”. Sobre isso, a autora chama a atenção para uma reflexão, considerando o que há para ser ensinado e também sobre a metodologia a ser utilizada e que pode tornar a atividade docente mais coesa, uma alavanca que contribuirá para que a escola encontre saídas legítimas, a transpor problemas, haja vista que não é a escola a única instância formadora da cidadania, pois a família tem o papel principal.

A maior parte das crianças surdas é matriculada na escola sem qualquer conhecimento da LIBRAS, sendo que os familiares também desconhecem essa língua. Se por um lado isso cria dificuldade para a aprendizagem do aluno, por outro pode ser bom, visto que na escola o professor pode trabalhar adequadamente, utilizando os sinais certos em

LIBRAS, desprovido de vícios decorrentes do ambiente familiar (Domanovski; Vassão, 2016).

Em pesquisa desenvolvida por Rocha, Rodrigues e Botelho (2013) em que o objetivo foi analisar a necessidade da língua gestual no contexto familiar para que, assim, se alcance uma melhor comunicação entre os membros da família, as autoras evidenciaram a partir da entrevista com uma mãe, que sua maior dificuldade ao comunicar com a filha foi a falta de aprendizagem da LIBRAS. Observou também, segundo essa mesma mãe, que sua família acredita muito na LIBRAS como um meio verdadeiramente eficaz na interação familiar.

Noutro trabalho desenvolvido por Maurício e Resende (2015), as autoras descreveram uma experiência ocorrida em 2010, quando foi ofertado às famílias de alunos surdos matriculados na rede regular de ensino, um curso de LIBRAS, que foi ministrado nos fins de semana por professores especialistas na área, com o objetivo de sensibilizar e orientar as famílias quanto à relevância da LIBRAS para a comunicação e inclusão dos filhos surdos na sociedade melhorando, inclusive, o seu desenvolvimento educacional. A experiência permitiu que elas reconhecessem o quanto é imperioso o papel da família para auxiliar, e colmatar o trabalho da escola, no que concerne ao conhecimento e à utilização da LIBRAS, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos surdos.

Com base nessa discussão, onde as expectativas da escola e da família se manifestam, coloca-se em foco o entendimento de Bueno (2003, p. 4), esclarecendo que a função da escola é “proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas e tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva”. Reflete aí um papel socializador, que se remete tanto pR o desenvolvimento individual, quanto ao contexto social e cultural dos alunos.

Na pesquisa de Rocha, Rodrigues e Botelho (2013, p. 2.355), os autores perceberam “o quanto as famílias sentem dificuldade a relacionarem-se com o ente surdo, e que a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais pela família facilitaria a comunicação entre ambos”.

Não é impossível depararmos com famílias que se omitem ou não aceitam a deficiência do filho. Quando isso é percebido pelo filho este fica prejudicado, apropriando-se de um sentimento de rejeição, justamente de pessoas que lhes são importantes. Por outro lado, o surdo esforça-se para encontrar na família confiança para o auxiliar na sua dificuldade de comunicação. À vista disso cabe à família ser a primeira a enfrentar essa dificuldade, mostrando ao filho surdo que ele é importante e nunca pensar que, pelo fato de ter essa deficiência, não tem sentimentos. Contudo, “os pais não devem superproteger a criança surda, pois a superproteção parece ser uma forma discreta de encobrir a rejeição e a culpa subjacente” (Pereira, 2008 p. 37).

Entretanto, há também muitas famílias pauperizadas, que não disponibilizam de meios para educar os seus filhos na sua língua mãe (L1), ou mesmo de procurar aprender a LIBRAS (a família), para auxiliar o filho(a) surdo nas questões relacionadas com as dificuldades de comunicação. Segundo Oliveira *et alii* (2004), a questão econômica revela-se como um fator relevante para as famílias que têm crianças com deficiências, há indícios de que quanto mais pobre for a família, menores serão as alternativas e recursos que contribuam para o seu desenvolvimento.

Considerando-se, então, a cobertura dos temas que priorizam propostas curriculares para o ensino de L2, pode-se identificar um documento percebido como relevante, que são as “Orientações Curriculares de Expectativas de Aprendizagem: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para a Pessoa Surda”, elaborado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, cujo foco está nas propostas de ensino de produção textual, fundamentado em conjecturas teóricas sobre a linguística contemporânea aplicada, destacando-se os estudos que abordam os gêneros textuais e literacia (Souza, 2012).

O mencionado documento foi elaborado por professores e investigadores da área da educação, atuantes em Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), do Estado de São Paulo, com o objetivo de subsidiar o ensino da Língua Portuguesa como L2, em salas regulares para alunos surdos, e que trata o ensino da L2 por intermédio de três práticas distintas, sendo elas: a leitura, a produção textual e a análise linguística (Geraldi, 1996).

Souza (2012) evidencia nele uma visão tanto bilingue quanto bicultural de educação prevista no Decreto nº 5626/2005. O documento esclarece que “como atividade discursiva, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases” (São Paulo, 2008, p. 16). Além disso, verificou-se que a visão da linguagem estabelecida no documento aparenta um certo distanciamento em relação à perspectiva gramatical tradicional, bem como, da corrente estruturalista, privilegiando a linguagem como meio de interação, no mesmo sentido defendido por Geraldi (1999).

Ainda segundo esse documento municipal de São Paulo, a Língua Portuguesa deve ser orientada a partir de tipologias e gêneros textuais, priorizando que:

Desde o início do Ensino Fundamental, os alunos surdos devem ter acesso a materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais para que ampliem seu conhecimento linguístico e textual de forma a poderem compreender e produzir textos na Língua Portuguesa (São Paulo, 2008, p. 39).

Realça-se a compreensibilidade em relação ao deslocamento dos gêneros orais da L2 para surdos, para a L1, uma vez que a oralidade em L2 para ouvintes nivela-se à oralidade em L1 para surdos (Souza, 2012).

Não obstante, esse documento educacional do município de São Paulo apresenta também vulnerabilidades que parecem incoerentes em relação à abordagem bilingue/bicultural, por exemplo, ao alimentar expectativas de que o aluno surdo seja capaz de produzir e de analisar os gêneros textuais que envolvam recursos essencialmente sonoros, assim como, em relação à visão de surdez demonstrada no documento, além de outras generalizações focadas nos gêneros textuais orais em LIBRAS. Contudo, o documento não deixa de se apresentar como válido e legítimo, para discussões em programas que privilegiem a formação de professores de L2 para surdos, tendo em vista a escassez de sugestões curriculares nesse sentido no Brasil (Souza, 2012).

Como se pode observar, até esse ponto as abordagens enfatizaram o processo de ensino e aprendizagem, com foco mais centrado no papel do professor e a sua formação. Assim, considerando a aprendizagem como uma consequência do ensino, importa reportar Vygotsky (1991), para esclarecer a aprendizagem, no âmbito da formação

social da mente e a partir do que ele fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo a sua afirmação, a aprendizagem começa na infância e, como tal, bem antes de frequentar a escola e complementa que, qualquer situação de aprendizagem escolar decorre de uma repercussão histórica, em que essa nova aprendizagem estabelece-se de forma sistematizada, conduzida por assimilações de bases científicas.

O autor decompõe o desenvolvimento infantil a partir de dois níveis distintos, sendo eles: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, considerando o primeiro, em razão das capacidades mentais já amadurecidas, ou seja, com base na auto realização, sem o auxílio de pessoas com maiores experiências. Quanto ao nível proximal ele afirma ser:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (que ainda está além da capacidade de entendimento do aluno), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 97).

Nesse nível ZDP é possibilitado o crescimento imediato da criança, bem como a sua situação dinâmica de desenvolvimento, observando-se que esse nível num futuro próximo tornar-se-á o nível de desenvolvimento real. Nas suas afirmações, Vygotsky (1991, p. 99) considera que “(...) a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Nesse aspecto, o processamento da aprendizagem tem caráter histórico-cultural ou histórico-social, uma vez que sua ocorrência é influenciada por outrass aquisições anteriores, da mesma forma que os aprendizes atuais influenciarão aos aprendizes futuros, significando que a aprendizagem é um processo contínuo (Vygotsky, 1991).

Na visão de Zampietro (2007), esse processo esbarra com um paradoxo em que a aprendizagem propicia o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem, ou seja, um movimento circulante onde, ao final de um processo, o outro se inicia.

Dando sequência a essa noção Morin (1996), adverte para a impossibilidade da concepção da aprendizagem sem que se tenha em paralelo, a orientação planeada e intencional tanto por parte do professor, quanto do material didático e complementa, afirmando que:

O conhecimento deve dispor de certezas (do fixo, do estável, do repetitivo, do predizível nos quais a informação pode revelar a sua mensagem) para enfrentar e resolver a incerteza (...) todo o aumento dos conhecimentos estáveis (redundâncias) aumenta as possibilidades de conhecimento singular/circunstancial (informação), que por sua vez aumentam as possibilidades de conhecimento estável, e tudo isso aumenta as possibilidades estratégicas de conhecimento e ação (MORIN, 1996, p. 63).

Nessas circunstâncias apontadas, evidencia-se que tanto Vygotsky, quanto Morin são defensores de que o desenvolvimento do indivíduo depende da interação social, da aprendizagem e do desenvolvimento.

A essas considerações, Zampietro (2007) adiciona o fato de que o ser humano possui capacidade inata para a aprendizagem, porém, adquire diversas das suas funções mentais pela internalização da vivência na interação social, que é mediada pela linguagem, considerando que a fala tem grande relevância nesse processo, o que faz com que os seus pares também sejam importantes para o desenvolvimento do indivíduo.

Diante disso e da formação de professores de L2, para alunos surdos no Brasil, importa-se destacar e diversificar maneiras eficientes de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, na educação inclusiva, especialmente, em relação aos surdos, que é pauta principal neste trabalho.

Nesse aspecto, enfatiza-se a pesquisa elaborada por Forcadell (2010), que objetivou possibilitar a 12 professores de LIBRAS das Escolas Estaduais da Região de Paranavaí atuantes no contexto educacional dos Surdos, uma formação básica para compreensão de um sistema de escrita para a Língua Brasileira de Sinais, denominado *sistema SignWriting*. Segundo o autor, este sistema foca a escrita da língua gestual, cuja origem foi desenvolvida pela coreógrafa americana Valerie Sutton, em 1974, trazendo em si movimentos coreográficos cuja denominação dada foi *DanceWriting*.





### 2.3 O professor como um agente reflexivo

Na atividade docente, para muitos professores, as questões (enrigecimento da criatividade e do fazer reflexivo) manifestam-se em função de projetos curriculares pedagógicos ou mesmo de processos didáticos direcionados, impedindo a sua autonomia e a sua representação decorrente de experiências e vivências como professor. Nas literaturas que abordam o professor como um agente reflexivo, geralmente, as discussões delineiam-se a partir de Donald A. Schön (2000), que valorizou o conhecimento tácito para elucidação de problemas.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002), Schön defendia a epistemologia da prática, como uma base importante na formação do profissional, observando que as soluções dentro do ensino ocorrem através de processos de reflexão na ação. Na obra de Schön, denominada *The reflective practitioner*, a proposta do autor é que se leve em conta, na formação do profissional, os saberes construídos na ação, que denominou de “reflexão na ação”. Segundo ele, está presente um conhecimento tácito, intuitivo e espontâneo na ação profissional, embora haja também situações incertas e conflituosas que exigem soluções fora do comum, inéditas (Pimenta, 2010).

Numa busca por soluções num determinado segmento, Schön (1992 cit. In Fagundes, 2016, p. 291), ao referir-se à reflexão na ação entende que:

(...) a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

Acerca da reflexão na ação proposta por Schön, ou do conhecimento tácito, quando inserido na seara da educação Saviani (2004, p. 186), assim considera-o:

Ao mesmo tempo em que o conhecimento tácito redefine o papel do professor, valorizando-o como uma autoridade que emerge do próprio trabalho conjunto com os alunos, que com ele deveria formar uma comunidade, a epistemologia que propomos também coloca em questão planejamentos centralizados e objetivos rígidos.

Essa movimentação direcionada à prática reflexiva tem no seu contorno o reconhecimento do papel ativo do professor na criação dos objetivos e metas para o seu trabalho, inclusive no exame do seu próprio desenvolvimento curricular e das transformações escolares. Além disso, reconhece também que a produção de teorias em relação ao ensino não é uma exclusividade universitária ou de pesquisas, pois podem ser engendradas pelo próprio professor, durante a sua prática docente (Vieira-Abrahão, 2000/2001).

Tal consideração tem promovido correntes entre teóricos, tais como: os que defendem a racionalidade técnica e questionam a oferta de teorias antes das práticas nos cursos de formação de professores; os que questionam a presença de teorias nesses cursos e; há outros que defendem a teoria como elemento essencial na formação profissional do professor (Vieira-Abrahão, 2000/2001).

Nessa direção formativa do profissional docente, Celani e Souza (2017) desenvolveram uma pesquisa em que um dos objetivos foi discutir como o processo de formação contínua dos professores pode ser um aliado positivo da prática docente. Nesse estudo, os autores reforçam o entendimento de que a formação docente tem sido percebida, quase que tradicionalmente, como uma atividade ou prática de aprendizagem teórica ou mesmo como um processamento de subjetivações externas. Para os autores, a aprendizagem de uma L2 é capacitar-se ou habilitar-se a um envolvimento discursivo no âmbito social, ampliando o conhecimento às novas culturas, construindo ou reafirmando a sua própria qualidade identitária. Neste aspecto não basta ao professor em formação o conhecimento de novas teorias de aprendizagem, mas, também deve vivenciá-las e apropriar-se das mesmas, validando-as e adaptando-as em função dos seus discentes.

Nesse mesmo estudo, Celani e Souza (2017), com base na literatura adotada na pesquisa, entenderam que cabe aos professores uma autopreparação para as mudanças, especialmente num momento tecnológico em que tudo evolui celeremente. Dessa forma, torna-se necessária a renúncia às crenças educacionais ultrapassadas, que não conseguem mais suprir as necessidades educativas atuais. Até porque, a escola ainda é bastante reacionária, o que dificulta a sua adaptação às mudanças (Celani, 2004).

Na atualidade, o professor vê-se diante de uma necessidade contínua de estudos, num sentido crítico, autoavaliativo e reflexivo das suas práticas pedagógicas, vê-se diante da necessidade de abster-se da condição de agente passivo das suas práticas e passe a ser criativo e transformador (Celani; Sousa, 2017).

Todavia, são várias as concepções relacionadas à adoção de uma interpelação reflexiva na formação dos professores. Segundo Zeichner (1994 Cit. in Santana; Gimenez, 2005), a essas concepções o autor indaga os propósitos a que elas se propõem, e ao mesmo tempo responde, pontuando-as em três tipos que são: a técnica, a prática ou a crítica, explicando que a reflexão técnica é voltada para a eficiência e eficácia dos meios utilizados com finalidades educacionais; a prática busca explicar e clarear os pressupostos que fundamentam a atividade pedagógica, bem como avaliar a adequação das finalidades educacionais desejadas; enquanto que a reflexão crítica insere valores éticos e morais, quando se questiona se os propósitos, as atividades e as experiências atendem aos princípios de justiça social na educação.

Com base no exposto e, reportando-se ao modo de o professor pensar e agir nas suas aulas ou o que se espera que ele ensine e como se deve ensinar? Pode-se dizer que essas questões embora sejam muito amplas e complexas, especialmente em tratando-se de um ensino direcionado aos alunos surdos, devem ser pensadas pelos professores de L2, respeitando a diversidade do aluno surdo e reconhecendo as diferenças existentes entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

Nesse sentido, cabe ao professor a consciência de que, segundo Quadros e Karnopp (2004), para o aluno surdo, a imagem mental da palavra é concebida de forma visual e não auditiva, o que deixa claramente demonstrado que a associação manifestada entre o significante e o significado é produzida na forma de gestos articulados/sentido e não na forma som/sentido. Assim, compreende-se que a circunstância interpretativa comunicativa vai auxiliar na compreensão, gerando uma grande rede de probabilidades lexicais para então atingir as possibilidades gramaticais.

Fazendo-se, então, uma reflexão sobre o léxico e a gramática, Cumpri (2012) sintetiza que a Linguística tende a encaminhar-se a partir de dois rumos distintos que são: um voltado para a produção linguística e outro voltado para o produto linguístico,

observando-se que o indivíduo permanece no bojo dos processos do que é enunciado, ou seja, da produção oral e/ou escrita no sentido de dar significado a algo e, que, a significação linguística só ocorre a partir de uma força motriz decorrente da articulação entre o léxico e a gramática.

Num sentido conceptual do termo léxico, Biderman (1999) concebe-o como uma palavra que nomeia e que se refere a uma realidade sendo, portando, um mecanismo representativo da organização do mundo sensorial, tendo um valor que não é absoluto, mas relativo. Por outras palavras, trata-se de uma unidade operacional básica, uma unidade significativa do discurso e, o elemento psicolinguístico primordial. Assim, além do léxico ser um meio de registrar o conhecimento de universo, é também um sistema aberto que engloba outros vocabulários de uma determinada comunidade linguística.

Então, com base no léxico, se a palavra na Língua Portuguesa pode ser escrita, as palavras em LIBRAS também podem. Quanto à gramática, Cumpri (2012, p. 43) considera que:

Uma gramática realmente produtiva da língua perpassa por uma aposta radical na indeterminação da linguagem por crermos que ela é uma prática, uma capacidade pertencente a todos os seres humanos de construir símbolos, representações, processos de síntese (indução) e elaborações de análise (dedução). Nesse sentido, estudar e fazer gramática é estabelecer uma relação dialógica entre a linguagem (faculdade universal de produzir e interpretar textos por um processo de operações generalizáveis) e as línguas (sistemas de representação que têm regras próprias de organização e cujos traços são empiricamente observáveis).

No Brasil tem-se observado um forte movimento no intuito de se divulgar a LIBRAS a partir de uma perspectiva de essencialidade para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial do indivíduo surdo. É o caso, por exemplo, do *Programa Nacional de Educação de Surdos*, que possibilitou a formação de professores instrutores surdos, para ministrar cursos de “LIBRAS em Contexto”, objetivando uma maior consciencialização de ouvintes e dos próprios surdos em relação à LIBRAS (Castro Júnior, 2011).

Desta forma, viu-se frente a uma movimentação, no sentido de organizar a educação bilingue, como é o caso já dito, do ensino da LIBRAS para a educação de surdos com base na L1 e do ensino do português como L2. Para tanto, faz-se necessária uma

reestruturação escolar, de forma a oferecer esse tipo de educação, ampliando o léxico da LIBRAS, para que novos conceitos fossem atendidos e para que os surdos se consciencializem no processo de escolarização (Castro Júnior, 2011).

Fazendo-se alusão à escola inclusiva, à educação especial e à importância do professor como agente reflexivo, importa-se reforçar que o desígnio principal da escola inclusiva foi promover tanto o reconhecimento quanto a valorização da diversidade como natureza humana incentivadora da aprendizagem. Assim, ao contrário de encurtar as relações do aluno com necessidades educacionais especiais aos paradigmas de normalidade, o realce é dado ao conhecimento dos seus potenciais, proporcionando as alternativas pedagógicas, com qualidades necessárias para favorecer a autonomia tanto escolar quanto social desse aluno. Destarte, a inclusão põe em dúvida as condições e as circunstâncias do ensino, regularmente organizadas nas chamadas escolas comuns, que atendem os alunos em geral, haja vista que elas não apresentam equivalências às especificidades de alunos com necessidades especiais introduzidos nas classes comuns (Pietro, 2006).

Em adição, a educação inclusiva é parte integrante de uma essência educacional assente nos conceitos de direitos humanos, que traduz a igualdade e a diferença como valores inseparáveis e que evolui para a noção de uma equidade formal, ao explicar uma situação histórica de exclusão tanto no interior, quanto no exterior escolar (Brasil, 2008).

No sentido de dar solução a esse quadro de exclusão, é indispensável à escola reorganizar-se para suprimir os obstáculos que podem complicar ou mesmo impossibilitar a escolaridade nos âmbitos comuns de ensino, e assegurar que todos os alunos lhe tenham acesso (Pedroso; Campos; Duarte, 2013). Para além das alterações na reorganização escolar, enfatiza-se também a formação de professores, significando adequação nos seus cursos, tais como o de Licenciatura e Pedagogia (Pedroso; Campos; Duarte, 2013).

Com esse intuito, foi homologada a Resolução Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabelecendo às instituições de ensino

superior a inclusão nos seus currículos relativos ao processo formativo dos docente, uma especial atenção à diversidade e aos conhecimentos em relação às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002).

Em paralelo, enfatiza-se que a ampliação do acesso à educação básica não tem tido amparo de investimentos necessários para que as mudanças fossem implementadas, tanto na formação inicial quanto contínua de professores, nem nos currículos ou condições de trabalho destes profissionais, entre outros (Pedroso; Campos; Duarte, 2013).

Todavia, na atualidade, cada vez mais, vem-se discutindo a importância do professor como agente reflexivo, bem como, a importância da reflexão no constructo de um profissional do ambiente educacional, com base em organizações curriculares, portfólios, gestão e de um Projeto Político Pedagógico (PPP), no intuito de incluir a comunidade, levando para a sala de aula, num sentido construtivo, situações experimentadas e vivenciadas no âmbito social de cada indivíduo, promovendo assim, uma aprendizagem progressiva e significativa (Silva, 2011).

Nesse contexto, Nóvoa (2009, pp. 32; 36; 38; 40 e 42) clarifica a ideia, apontando alguns princípios a serem adotados na formação de professores. Mesmo porque, segundo ele, são princípios pouco concretizados nos programas de formação. Desta forma, o autor estabelece cinco princípios a serem destacados, para que a característica do bom professor seja alcançada em favor da própria profissão. São eles: “assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”; “passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”; “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico”; “valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola” e; “caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”.

Schön (2000), por sua vez, desenvolveu um trabalho fundamentado na teoria de John Dewey, destacando a aprendizagem com base no fazer, pois não há como ensinar o aluno, algo que se precisa saber. No entanto, é possível instruir. O autor considera em relação ao professor como agente reflexivo, que:

Ele tem que ver por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (Schön, 2000, p.25).

Desta forma, a proposta mais adequada é a de uma nova epistemologia da prática, fundamentando-se nas concepções de conhecimento na ação e, subsequentemente, uma reflexão na ação, já mencionados, haja vista que, o conhecimento na ação vincula-se ao saber fazer, o que decorre da ação de forma espontânea e implícita, por outros termos, um conhecimento tácito (Schön, 2000).

Já Edgar Morin (2001), na sua obra “os 07 saberes necessários à educação do futuro”, propõe sete saberes, dispostos em sete capítulos, esclarecendo-os como saberes necessários à educação futura. Na verdade, as suas propostas buscam assegurar que o conhecimento não seja ameaçado pelo que ele denomina de erro e ilusão. E isso é um dever da educação. Assim, os seus apontamentos elencados aqui de forma resumida são: (i) as cegueiras do conhecimento, observando uma educação que conduz o conhecimento de forma cega, e que a escola deve solucionar; (ii) os princípios do conhecimento pertinente, onde destaca as informações essenciais em relação ao mundo, considerando que essas devem estar contextualizadas com o conhecimento do mundo como tal e que também é papel da educação, no sentido de viabilizar os meios para que as informações tenham acesso; (iii) ensinar a condição humana, ou seja, observar a educação futura como meio de ensino centrado no conhecimento do ser humano, que é dever da educação; (iv) ensinar a identidade terrena, é onde expõe o resultado do temor gerado pelo século XX em razão de um poder económico que trucidou o ideológico. Nesse caso, cabe o ensino coerente e ético da compreensão; (v) enfrentar as incertezas, argumentando sobre as dúvidas históricas ao longo dos tempos, abordando o novo e a sua previsão e ensinando essas incertezas por meio de um histórico da humanidade; (vi) ensinar a compreensão dando ênfase à incompreensão entre os homens face à pluralidade dos meios de comunicação modernos e; (vii) a Ética do género humano, considerando a ligação indissociável entre o indivíduo, a sociedade e a espécie, uma vez

que são elementos coprodutores entre si. Assim, a comunidade do futuro pode aguardar uma participação mais ampliada do indivíduo na sociedade.

É de notar que nas últimas décadas a área de formação de professores tem sido bastante destacada, especialmente no que diz respeito à reflexão e investigação sobre a própria profissão, motivo pelo qual muitos autores como os supracitados tenderam ao discurso sobre a perspectiva do professor como agente reflexivo. É nesse aspecto que Silva (2008) realça a construção de conhecimentos como sendo uma noção de partilha, pois as relações entre sujeito/objeto de conhecimento não se estabelecem, senão, por meio dos outros. É, portanto, nesse movimento que os enunciados, as convergências, as perspectivas e mesmo as diferenças se vão constituindo e produzindo múltiplos sentidos. Pode-se dizer que são pressupostos, cujo professor se posiciona como agente reflexivo.

No contexto da flexibilidade docente, Celani e Sousa (2017) encontraram na obra “Vigiar e Punir” do filósofo Michel Foucault (1926-1984), fundamentos, principalmente no que se refere ao ser-saber, ser-poder e ser-consigo apontados por Veiga-Neto (2005), cujas essencialidades contribuem com os estudos de formação continuada, bem como, com os processos de formação envolvendo o fazer-se profissional qualificado e capacitado à formação de outros indivíduos, embora o filósofo não se tenha detido exclusivamente ou especificamente à formação profissional de professores.

Segundo o pensamento de Foucault (2014, p. 41) “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”.

No entendimento foucaultiano esclarecido por Schön (2000), o ser-saber consiste no reconhecimento do próprio aluno como um indivíduo analisado à luz do processo de formação, ou seja, ele precisa diferenciar por si mesmo as relações estabelecidas, as técnicas e meio utilizados para alcançar determinado resultado.

O ser-poder, num sentido mais generalizado, refere-se ao controle disciplinar dos corpos, isto é, trata-se de uma vigilância exercitada no sentido de uma disciplinação que permite ao indivíduo o alcance do poder. Significa dizer, numa visão simbólica, que o



indivíduo disciplinado estará dotado do poder de disciplinar um outro indisciplinado (Celani; Sousa, 2017).

Quanto ao ser-consigo, fundamento mais relevante para o momento, o entendimento é de que o professor, assim como qualquer outro indivíduo é chamado a uma importante reflexão sobre si e sobre as suas práticas, no contexto educacional (Schön, 2000).

No âmbito escolar, faz-se necessário que o professor, num processo reflexivo em relação ao exercício das suas atividades em sala de aula, observe e reflita o que Schön (2000) considerou como epistemologia da prática, cujos conhecimentos são propagandeados concomitantemente na ação e reflexão, realçando, que essa última revela a partir da sua prática, outros conhecimentos não manifestados de forma clara durante a formação. A partir de tais conhecimentos, torna-se possível não só avaliar, mas também reavaliar a própria ação e, quando necessário, transformá-la.

Diante disso, ao abordar o professor como agente reflexivo nos seus estudos, Celani e Sousa (2017) concluíram da necessidade de uma aliança entre a reflexão em ação na prática profissional indicada por Donald Schön e o exercício da formação prática, sugerido por Michel Foucault.

É importante considerar que na fundamentação técnico-teórica disposta neste trabalho, abordou-se o ensino da Língua Portuguesa em LIBRAS para alunos surdos brasileiros, levando-se em consideração a legislação vigente, destacando-se em especial a Constituição Federal brasileira pela construção da escola inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, a lei que estabeleceu a LIBRAS como primeira língua (L1) para a comunidade surda, e a organização dos cursos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação Especial. Abordou-se também o bilinguismo no processo de aquisição da L2 e a aquisição da L2, tendo como base instrucional a L1, dando suporte ao *corpus* da pesquisa.

Também se fundamentou a temática a partir do ensino da Língua Portuguesa para os surdos no Brasil, fazendo alusão ao professor de L2 para surdos, a sua formação e atuação como agente reflexivo.

Desta forma e, com o intuito de um desenvolvimento coerente e capaz de proporcionar o alcance dos objetivos propostos, foi estabelecida uma metodologia capaz de conduzir com solidez a pesquisa, a partir do estudo de duas escolas públicas estaduais, estabelecidas como escolas inclusivas.

### III – METODOLOGIA

Este capítulo, com o intuito de estabelecer o âmbito metodológico da pesquisa, o fluxo do seu desenvolvimento, subdividiu-se em seis seções distintas, no sentido de clarear o entendimento, tais como: proposta de estudo, onde se reafirmam os objetivos da pesquisa; o tipo de pesquisa, considerando-se a investigação quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos utilizados; a unidade de pesquisa; os participantes; o período da pesquisa e, por fim, as suas questões éticas.

#### 3.1 Proposta de estudo

Este estudo tem por proposta contribuir de forma reflexiva e útil, no sentido de favorecer no espaço escolar inclusivo com especificidade voltada para os alunos surdos - o processo de ensino e aprendizagem da L2 - de forma a alcançar todos eles de forma efetiva. Nesse sentido, viu-se necessário o respeito pelas características surdas, sem reduzir a importância da necessidade inicial da apreensão da L1.

Com essa observância e justificativa, reforça-se que a investigação se planeou a partir dos objetivos propostos destacando-se, também, que em razão do problema estabelecido, os resultados a partir dos discursos analíticos foram representados pelas categorias que se seguem:

- a) Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos – Nesta categoria, buscou-se inquirir o aluno, com utilização da língua gestual, solicitando que as respostas se dessem com utilização da escrita, para então conhecer melhor o seu nível de aprendizagem da L2, sua capacidade de elaboração textual.
- b) Participação da família – A esta categoria, procurou-se identificar e entender a preocupação e participação da família, na evolução do filho(a) surdo(a) nas atividades escolares, bem como, a integração existente entre familiares e escola.
- c) Métodos e estratégias do professor de L2 para surdos – Para esta categoria, buscou-se conhecer a desenvoltura, a criatividade e flexibilização do professor de L2, no sentido de produção efetiva do conhecimento para alunos surdos.

- d) Contribuição da L1 para L2, na visão do intérprete – Por fim, nesta categoria priorizou-se analisar se o papel do professor intérprete estaria efetivamente condizente com o ensinamento da L2.

### 3.2 Tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo a metodologia foi planeada a partir de dois segmentos distintos: quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos. Quanto aos objetivos, optou-se pelo tipo de estudo exploratório, que segundo Gil (2002), proporciona maior familiaridade para com o problema, tentando torná-lo mais explícito, geralmente utilizando a entrevista.

Quanto aos procedimentos técnicos, o material e método utilizados foram a associação entre a pesquisa descritiva e a bibliográfica. A primeira, como o próprio termo explicita, descreve as características de determinadas populações ou de fenómenos. A segunda caracteriza-se por um desenvolvimento baseado em materiais já elaborados, constituídos principalmente com base em livros, artigos, teses, entre outros (Gil, 2002).

Com relação à natureza da pesquisa, essa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, em razão do objetivo do trabalho ir além de simples quantificação, pois buscou-se entender a trajetória dos alunos surdos. A esse método qualitativo Kaufmann (2013) esclarece que:

Os métodos qualitativos têm como função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir. Não se deve, portanto, procurar fazê-los dizer mais do que eles podem, ou em área que não lhes corresponde. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido através de outros métodos (Kaufmann, 2013, p.56).

Ressalta-se ainda, que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente pesquisado, fazendo com que o pesquisador tenha contato direto e prolongado tanto com o ambiente quanto a situação que deseja investigar, portanto com dados recolhidos, predominantemente descritivos (Bogdan; Biklen, 2003).

Cabe ainda destacar que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador, ou seja, o conteúdo das respostas. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspetiva dos participantes”, isto é, examinam-

se como os informantes encaram as questões que estão a ser focalizadas (Campos, 2004).

Dessa forma decidiu-se também pela categorização da pesquisa sob a condição não apriorística, que emerge do contexto e das respostas dos sujeitos da pesquisa, exigindo do pesquisador uma intensa análise do material disponibilizado, das teorias fundamentadoras e, ainda, não se afastando dos objetivos propostos (Campos, 2004).

Com base no participantes eleitos para o desenvolvimento da pesquisa, tomou-se por critério de inclusão: a) o aluno: ser surdo; estar matriculado na escola da Rede Regular de Ensino em Montes Claros, Minas Gerais; ter conhecimento da LIBRAS; e, ter no currículo escolar a disciplina de Língua Portuguesa; b) os responsáveis: serem pai, mãe ou responsável pelo aluno surdo matriculado numa das escolas participantes; c) os professores: ser professor de Língua Portuguesa (L2) nas escolas participantes, ter ou não conhecimento de LIBRAS (L1), ter alunos surdos. Os critérios de exclusão foram considerados em todos os casos que contrariassem os de inclusão.

Segundo Rodrigues e Leopardi (1999), a análise de conteúdo trata-se de uma técnica referente tanto aos estudos dos conteúdos identificados nas figuras de linguagem, entrelinhas, reticências, quanto dos manifestos dos pesquisados. Além desses tipos de procedimento de pesquisa, utilizou-se também da observação sistemática, isto é, a observação planeada, cujo objetivo foi recolher e registrar da realidade fenômenos a serem estudados, estabelecendo um foco a seguir para as análises, com base nos objetivos (Belei *et alii*, 2008), observando-se ainda nessa mesma linha a observação durante as aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de averiguar como acontece o ensino da L2, envolvendo a seleção, registo e codificação de um conjunto de comportamentos, com o propósito de descobrir relações significativas (Duarte; Furtado, 2002). Com essa finalidade, utilizou-se uma *Check-List* para o atendimento das observações (Apêndice I), cujo conteúdo foi elaborado com base na legislação vigente, que trata sobre a inclusão legal e efetiva de alunos surdos na Escola regular.

### **3.3 Unidade de pesquisa**

A unidade de pesquisa foi composta por duas Escolas do Ensino Regular da Rede Estadual de Ensino, município de Montes Claros, no Estado de Minas Gerais, Brasil, que, por solicitação dos dirigentes, tiveram os nomes omitidos, informações que podem ser obtidos junto do pesquisador, passando a ser denominadas: Escola “A” e Escola “B”.

### **3.4 Participantes da pesquisa**

Os participantes totalizaram 36 (trinta e seis) indivíduos distribuídos entre as duas escolas, isto é 25 da Escola “A” e 11 indivíduos da Escola “B”.

Desse total foram divididos da seguinte forma: i) Escola “A”: 07 (sete) alunos surdos; 07 (sete) responsáveis de aluno(s) surdo(s), 07 (sete) professores da Língua Portuguesa e; 04 (quatro) intérpretes de LIBRAS em sala de aula; II) Escola “B” foram: 03 (três) alunos com surdos; 03 (três) responsáveis de aluno(s) surdo(s), 03 (três) professores de Língua Portuguesa e; 02 (dois) intérpretes de LIBRAS em sala de aula.

Ressalta-se que para todos os alunos participantes foi utilizado um nome fictício, com o intuito de preservar as suas identidades, mas que permitiu situá-los de forma subjetiva. No que concerne à elaboração da entrevista aos alunos surdos, esta fez-se com inquéritos dirigidos, com a utilização da L1. Entretanto, para cada questão foi-lhes solicitado que respondessem em L1, mas com utilização da escrita em L2, maneira pela qual se poderia avaliar melhor os seus conhecimentos em L2.

Em relação aos responsáveis participantes das entrevistas também não foram utilizados os seus nomes, mas as relações que eles têm com os alunos participantes da investigação. Diante disso e, para a identificação e análises das respostas, foi estabelecida a partir da relação do participante, adicionada ao número de ordem (Mãe-1, Mãe-2, Mãe-3... Pai-6, Mãe-7...).

Aos professores de L2 e intérpretes, optou-se também por não utilizar nomes, mas as iniciais das suas funções nas escolas pesquisadas, de maneira similar aos responsáveis, ou seja, professor de L2 (P) + número de Ordem (P-1, P2, P3...) e intérpretes da L2 por meio da L1 (I) + número de ordem (I-1, I-2, I-3...).

## **.5 Período da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do mês de Junho de 2018 (1 a 30), com a utilização de entrevistas distintas semiestruturadas, com perguntas abertas, voltadas para o alcance dos objetivos propostos, aplicadas aos professores da Língua Portuguesa, alunos e responsáveis de alunos (Apêndices II, III, IV e V).

## **3.6 Questões éticas**

Quanto às questões éticas, buscou-se atender aos preceitos exigidos pelas pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, isto é, considerando que a pesquisa em pauta abarcaria entrevistas: a crianças e adolescentes surdos; aos seus familiares; professores de L2 para surdos e professores intérpretes da L1, em duas escolas públicas inclusivas, dotadas de alunos surdos em salas regulares, entendeu-se necessário atender à legislação vigente. Os participantes foram entrevistados com o objetivo de analisar o nível de aprendizagem da L2 para surdos, com a utilização da L1.

Diante disso, o trabalho submeteu-se além de um Comitê de Ética em pesquisa, à proteção das crianças e adolescentes por via da Lei nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, da Lei nº 8.078, de 1990, que dispõe sobre a proteção do consumidor. Nesse aspecto, os nomes dos entrevistados foram preservados, garantindo o anonimato e a confidencialidade do trabalho.

## IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Caracterização da Escola “A”

A denominada Escola “A” caracteriza-se como sendo uma Escola Estadual, ou seja, uma escola pública que acolhe alunos nas seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Supletivo. Trata-se de uma instituição que busca atender à legislação vigente como escola regular, mas integrada a Educação Inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes frequentam salas comuns.

Com base na *Check List* (apêndice I) elaborada para auxílio às observações sistemáticas, pôde-se verificar que a Escola “A”, possui um Projeto Político Pedagógico adequado à inclusão do aluno surdo, buscando, na medida do possível, adequar também as estruturas físicas e docentes, para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de maneira progressiva e positiva em relação à comunidade surda, oferecendo a educação bilíngue (L1 e L2) para os mesmos.

Entretanto e, mesmo com esses esforços, ainda não foi possível para a Escola “A”, disponibilizar a capacitação ou treino específico aos professores de L2, para trabalharem com os alunos surdos. Nesse aspecto da capacitação, observou-se que dentre os professores (n=7), somente um tem conhecimento de LIBRAS e ainda, que todos os outros colaboradores da instituição não sabem comunicar com os alunos surdos, quando muito, recorrem ao intérprete.

A escola “A” possui um AEE com intérprete em LIBRAS, assim como, todas as salas são dotadas de um intérprete, porém são profissionais não capacitados em L2 e conhecem a LIBRAS muito superficialmente, podendo afirmar um conhecimento bastante superficial, básico, em L1.

Com base nas observações feitas nas escolas durante a pesquisa, verificou-se, que nessa instituição de ensino (inclusiva) não há um instrutor surdo capacitado em L2. Na verdade, no município de Montes Claros, como política de inclusão, existe apenas um



instrutor (ouvinte) na Superintendência Regional de Ensino (SRE) para atender a todas as escolas. Isto é, periodicamente atende na escola, em formato rotativo, para acompanhar a comunidade surda de cada escola.

#### **4.2 Caracterização da Escola “B”**

A denominada Escola “B”, por sua vez, é uma Escola Pública Estadual, que da mesma forma que a Escola “A” acolhe alunos nas etapas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Supletivo. Trata-se de uma instituição que integra a Educação Inclusiva, onde os alunos surdos e ouvintes frequentam salas comuns, porém, ainda se encontra em fase de estruturação para a inclusão.

Nesta instituição “B”, pôde observar-se que o seu PPP contempla adequadamente e nos termos da inclusão o aluno surdo, porém, não está dotada de uma sala de AEE para surdos. Tem a disciplina de L2 e intérpretes em salas de aula, para auxiliar os alunos na respectiva disciplina. Nesta escola, também não se disponibilizou a capacitação ou treino específico aos professores de L2 para trabalharem com alunos surdos. Quanto à capacitação, observou-se que dentre os professores (n=3), um procurou fazer um curso básico de LIBRAS, porém sem a devida certificação estabelecida pela legislação vigente. Ressalta-se ainda que todos os outros colaboradores da instituição não sabem LIBRAS para comunicar com os alunos surdos. Os intérpretes em sala de aula são profissionais não capacitados em L2 e conhecem o básico da LIBRAS.

Os dados recolhidos e consequentemente transcritos ou traduzidos a partir das entrevistas aplicadas, faceados com as observações realizadas em salas de aula regular com presença de alunos surdos constituíram o *corpus* a ser analisado. Nessa perspectiva, este capítulo para além da apresentação dos resultados, visa caracterizar as Escolas “A” e “B” e estabelecer categorias aos resultados, com base nas objetivações específicas. Dessa forma, este capítulo subdividiu-se em: apresentação dos resultados, caracterização da Escola “A”, caracterização da Escola “B” e categorias e resultados das entrevistas da Escola “B”. Ressalta-se que em ambas as instituições de ensino (“A” e “B”), não há um instrutor surdo capacitado em L2. Possui um instrutor (ouvinte) dotado na Superintendência Regional de Ensino (SRE) para atender em todas as escolas.

Para a realização da pesquisa o autor da Tese, através de uma solicitação por escrito (Anexo I e II), encaminhada às direções das escolas participantes, obteve resposta positiva (Anexo III e IV).

### 4.3 Apresentação e discussão teórica dos resultados

As recolhas de dados foram obtidas conforme já mencionado, em duas escolas da Rede Regular de Ensino de Montes Claros, Minas Gerais, identificadas ficticiamente pela nomeação de Escola “A” e Escola “B” e o *corpus* da pesquisa, obtido a partir das entrevistas com alunos surdos, familiares responsáveis pelos mesmos, professores de L2 e intérpretes, dos quais se pôde extrair problemáticas que propiciaram o cruzamento com a fundamentação teórica dos dados obtidos, conforme orienta Dahlet (2002).

#### 4.3.1 Apresentação e discussão dos resultados da Escola “A”

No contexto da deficiência auditiva a instituição acolhe 07 (sete) alunos matriculados, que frequentam salas comuns em horários diversificados, observando-se que desse total apenas uma aluna ficou surda aos 5 anos em decorrência de uma meningite (filha de pais surdos), trata-se de uma aluna implantada. Importa-se ainda destacar, que todos os outros alunos participantes são surdos desde o nascimento, enfatizando-se que tais alunos frequentam séries diversas, isto é, 04 (quatro) cursam o Ensino Fundamental, variando entre: 02 (dois) alunos do 6º ano e 02 (dois) alunos do 9º ano. Outros 03 (três) alunos cursam o Ensino Médio, variando entre: 02 (dois) no 1º ano e 02 (dois) no 3º ano, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Alunos participantes matriculados na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Aluno(a) Particip.	Nasceu surdo(a)?	Pais (ouvintes/surdos)	Série de estudo
1	Maria	Surda	Ouvinte	9º E. Fund.
2	José	Surdo	Ouvinte	3º E. Médio.
3	João	Surdo	Ouvinte	3º E. Médio
4	Mário	Surdo	Ouvinte	1º E. Médio
5	Aline	Surda	Ouvinte	9º E. Fund.
6	Shirley	Surda aos 5 anos (meningite)/Implantada	Ouvinte	6º E. Fund.
7	Thais	Surda	Ouvinte	6º E. Fund.

Com relação aos participantes responsáveis pelos alunos matriculados na Escola “A”, evidenciou-se que foram em número de 7 (sete), sendo seis mães e um pai. Desse total de responsáveis entrevistados, verificou-se que 5 (cinco) mães não têm conhecimento de LIBRAS, sendo uma delas analfabeta; 1 (uma) mãe e 1 (um) pai têm domínio em LIBRAS, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** – Responsáveis por alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Relação dos responsáveis c/aluno	Número total de filhos	Nº de filhos surdos	Domina LIBRAS Sim/Não/Mais ou menos
1	Mãe	04	01	Não
2	Mãe	02	01	Não
3	Mãe	02	01	Sim
4	Mãe	03	01	Não
5	Mãe	05	01	Não/Analfabeta
6	Pai	02	01	Sim
7	Mãe	02	01	Não

No que concerne aos professores de L2 para alunos surdos, segundo mostra o Quadro 3, de todos (n=7), 1 (um) fez algum curso de LIBRAS.

**Quadro 3** – Professores de L2 para alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Cargo	Disciplina	Nº de alunos surdos	Fez algum curso em LIBRAS
1	Professor	L2	01	Não
2	Professor	L2	01	Não
3	Professor	L2	01	Sim
4	Professor	L2	01	Não
5	Professor	L2	01	Não
6	Professor	L2	01	Não
7	Professor	L2	01	Não

Com relação aos intérpretes, que também são em número de 7 (sete), cada um atende 1 (um) aluno surdo por sala de aula conforme o Quadro 4, evidenciando-se também que nenhum é certificado qualificado em LIBRAS para L2. O conhecimento que têm de LIBRAS foi obtido em cursos temporários, disponibilizados por instituições filantrópicas.

**Quadro 4** – Intérpretes em L1 para alunos matric. na Escola “A” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Cargo	Cargo	Nº de alunos surdos	Certificação LIBRAS Sim/Não
1	Professor	Intérprete	01	Não
2	Professor	Intérprete	01	Não
3	Professor	Intérprete	01	Não
4	Professor	Intérprete	01	Não
5	Professor	Intérprete	01	Não
6	Professor	Intérprete	01	Não
7	Professor	Intérprete	01	Não

#### **4.3.1.1 Categorias e resultados das entrevistas: Escola “A”**

Adverte-se aqui que a ordem das respostas dadas em entrevista desta seção segue a disposta nos Quadros 1, 2, 3 e 4 apresentados anteriormente. Associado à entrevista estruturada estabelecida, evidenciou-se que, quando os alunos surdos são questionados em situações extraclasse sobre algo com a utilização da LIBRAS, esses alunos tendem a estabelecer uma conversação ampliada, porém, quando levados a responder na forma escrita da L2, o resultado é a maior simplificação possível, isto é, escrevem o mínimo, certamente numa defesa para não se exporem ao erro ortográfico.

#### **Entrevista aos alunos surdos da Escola “A”:**

##### Categoria: desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos

#### **Qual a condição em que se encontra o desenvolvimento dos alunos surdos em relação à aprendizagem da L2 por meio da L1?**

Reforçando a informação, os alunos surdos foram entrevistados com a utilização da LIBRAS. Entretanto, foi solicitado aos mesmos que respondessem através da escrita. Esse procedimento foi adotado, no sentido de conhecer e entender melhor as suas evoluções em relação à escrita de L2.

Ressalta-se, também, que a digitalização das respostas feita aqui considerou na íntegra a escrita dos alunos, os seus erros, as colocações de letras maiúsculas e minúsculas, acentuações gráficas, entre outros.

Pergunta: Gosta de ir à escola? Porquê?

Respostas:

- *Sim porque gosto estudar* (José, nome fictício).
- *Sim. Ajuda comunicação informação* (João, idem).
- *Sim. Porque eu gosto estudar aprender conteúdos.* (Mário, idem).
- *Sim. está com amigos e aprender* (Shirley, idem, aluna implantada).
- *Não* (Maria, Idem).
- *Não muito* (Aline, idem).
- *Surdos gosto amigos interação* (Thais, idem).

A essa questão pôde observar-se que, na Escola “A”, a maioria dos alunos aprecia as suas idas à escola, predominando a justificativa não só da aquisição do conhecimento de conteúdos, mas também pela possibilidade estar com amigos. Por outro lado, mesmo que em número menor, houve alunos que afirmaram não gostar ou pouco gostar de ir à escola. Esses foram diretos e objetivos ao responderem negativamente.

Como se pode perceber, na visão de Antunes (2013), geralmente, o gosto pela escola não decorre apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas também por outras variáveis como: a remoção de dificuldades para o aluno surdo, apoio, acompanhamento do professor de L2, do intérprete e da família, assim como, dos colegas ouvintes. Todas essas variáveis tornam-se instrumentos que despertam o gosto pela escola e, mais, propiciam no aluno surdo o sentimento de estar incluído. Porém, em relação aos alunos que afirmaram não gostar de ir à escola, pôde observar-se que os mesmos são filhos de pais ouvintes, que apresentam um vínculo emocional fraterno reduzido em relação aos demais, conforme destaca Lima (2006). São pais que não têm conhecimento da LIBRAS, tal como os filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, aspeto que foi enfatizado por Nunes (2015), como é o caso da aluna Aline, da Escola “A”.

Pergunta: O que você gosta mais e o que gosta menos na escola?

Respostas:

- *Gosto educação física não gosto biologia* (José).
- *Eu não gosto falhana na comunicação* (João).
- *Educação física – Física* (Mário).
- *Química, Matemática, Física e gosto pouco Portugues →Difícil* (Shirley, aluna implantada).
- *Gosto educação física não gosto escrever* (Maria).
- *Gosto educação física – Estudar* (Aline).
- *Aula inclusão ouvinte não gosta* (Thais).

Como se pôde observar, o gosto pela educação física é evidente para quase todos os alunos entrevistados, talvez por ser uma disciplina com muitas visualizações, figuras, gráficos, entre outros, ou seja, que apresenta um maior foco na visualidade no processo de ensino e aprendizagem, conforme sinaliza Campello (2008). Esse comentário pode também ser um indicativo para outras disciplinas como Química e Matemática, se observada a resposta dada por Shirley, porém destacando-se na sua resposta o pouco gosto pelo Português. Nesse último caso, a justificativa teórica baseia-se em Fernandes (2009), quando considera que a L1 é diferente daquela que irá aprender (L2), mesmo porque, a estruturação gramatical entre uma e outra é efetivamente diferente. Para os surdos, as dificuldades ocorrem no uso de preposições, sufixações e prefixações, tempos verbais, concordâncias verbais e nominais, entre outros. Face a essas dificuldades, Silveira e Rezende (2008) são claros ao considerar que a LIBRAS não se presta ao papel de ser o Português sinalizado. A LIBRAS tem uma estruturação distinta, além de existirem elementos gramaticais que não existem na Língua Portuguesa, como é o caso dos classificadores. Assim, a dificuldade de atingir um objetivo (saber a L2), pode incorrer na redução do gosto ou do interesse pelo objeto (L2). Isso serve para justificar o desinteresse dos alunos que afirmaram não gostar de estudar e de escrever, somado aos mesmos motivos mencionados anteriormente, ao afirmarem não gostar de ir à escola.

Pergunta: Você consegue acompanhar a aula da L2? Está aprendendo a L2?

Respostas:

- *Sim mas preciso prerguntar sempre. Não* (José).
- *Não. Aprender pouco* (João).

- *Sim eu consigo. Tenho dificuldade* (Mário).
- *Consigo, mas com dificuldade. Sim* (Shirley).
- *Conseguir não. Aprendendo não* (Maria).
- *Não.* (Aline).
- *Não* (Thais).

Nota-se aqui que parte dos alunos consegue acompanhar com limitação as aulas de L2, o que prejudica efetivamente a aprendizagem da disciplina, aprendizagem esta que para os alunos surdos já é por si só uma dificuldade, um desafio. No entendimento de Pereira (2014), mesmo que os alunos surdos apresentem indícios de aprendizagem, por exemplo, a produzir textos (o que é primordial para a aprendizagem da L2), encontram dificuldades na L2, por isso mesmo a autora sugere bastante leitura. Além disso, em salas de aulas repletas de alunos ouvintes e com tão somente um aluno surdo, é evidente que um professor regente tenda a priorizar os ouvintes, despertando no aluno surdo um esforço enorme para acompanhar as aulas, segundo esclarecimento de Araújo (2015).

Pergunta: O professor da disciplina L2 consegue comunicar com você?

Respostas:

- *Não* (José)
- *Mais ou menos* (João)
- *Mais ou menos* (Mário)
- *Nada* (Shirley)
- *Comunicação não* (Maria)
- *Não entendo* (Aline).
- *Menos* (Thais).

Nesta questão não há dúvida de que a comunicação professor de L2/aluno é quase nula, o que é reconhecido por todos os alunos surdos. Neste caso a observação permitiu evidenciar que o principal motivo é o desconhecimento da LIBRAS por parte do regente, ou seja, em geral os professores de L2 pesquisados não são bilingues. Vale então considerar o entendimento de Alpendre (2008), isto é, o pressuposto de que no bilinguismo tanto a linguagem quanto a cognição da pessoa surda apoia-se na LIBRAS como elemento instrucional para o desenvolvimento da L2. Então, se os professores não

sabem a LIBRAS, não conseguem comunicar com os alunos surdos, que dependem dela para entender a L2.

Contudo este é um problema solucionável já que no Brasil, no contexto da Educação Inclusiva, há políticas públicas e legislação que prezam pela qualidade da educação para todos, com o programa de educação continuada, que para além de observar que as escolas precisam de estar preparadas para o acolhimento de todos os alunos, bem como disponibilizar profissionais qualificados para o atendimento das suas necessidades (Brasil, 2008). Realça-se também o esclarecimento de Araújo e Ribeiro (2018) que afirmam que ao professor de L2 é esperado conhecer os princípios da LIBRAS, assim como da educação bilingue para surdos e as estratégias de ensino de L2, pois sem isso é improvável que possa desenvolver um trabalho com relevância junto dos alunos surdos.

Pergunta: Você consegue compreender a tradução da L2 realizada pelo intérprete?

Respostas:

- *Sim* (José).
- *Sim compreender* (João).
- *Logico eu acompanho e compreendo* (Mário).
- *Sim* (Shirley).
- *Saber pouco LIBRAS* (Maria).
- *Não saber LIBRAS* (Aline).
- *Professor rápida atrapalha entender* (Thais).

A essa pergunta evidenciou-se que a maioria dos alunos compreende a tradução do intérprete, por serem conhecedores da LIBRAS. Também é notório considerar a dificuldade de Maria e de Aline, por serem alunas que não têm o domínio dessa língua. Fundamentando-se em Bouvet (*Cit. in* Brito, 1989), justifica-se esse comentário, considerando que através da LIBRAS é que o indivíduo surdo descobre o que é a comunicação linguística e é por essa descoberta que passa a compreender a L2. Também é importante considerar – em conformidade com Chomsky (*Cit. in* Skliar, 1998) – o fato de que um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança surda é a sua capacidade de comunicação linguística e, portanto, de aquisição e desenvolvimento do bilinguismo.



Então, fazendo-se uma comparação sobre o entendimento de Ferdinand de Saussure (Cit. in Petter, 2002), se para o ouvinte importa o sistema de signos e a linguagem, a língua e a fala, para o aluno surdo essa importância é transferida para a L1 (como linguagem), para depois se expressar através da fala ou gestos, com uma determinada língua oral ou gestual.

Pergunta: Você acompanha positivamente as aulas como os alunos ouvintes?

Respostas:

- *Pouco* (José).
- *Depender se consegue resposta* (João).
- *Mais ou menos* (Mário).
- *Sim* (Shirley).
- *Não sei* (Maria).
- *Não* (Aline).
- *Menos* (Thais).

Aqui, as respostas apontam para uma realidade em que, mesmo a maioria dos alunos tendo conhecimento em LIBRAS (conforme já mostrado anteriormente), acompanhar os alunos ouvintes em sala de aula é uma dificuldade, principalmente quando não se tem esse conhecimento, como é o caso da Maria e da Aline. Nesse contexto, é importante frisar o entendimento da explicação de Araújo (2015), que afirma que em salas repletas de alunos ouvintes e apenas um surdo, geralmente, é tendência do professor priorizar a maioria, o que leva o aluno dependente do atendimento especial a um esforço extraordinário.

Pergunta: Você acha que está faltando algo para a aprendizagem da disciplina? O quê?

Respostas:

- *Sim. Aprender novos vocabulários* (José).
- *melhor adaptação* (João).
- *aprender mais vocabulário e menos materiais* (Mário).
- *Sim. Aprender verbo* (Shirley).
- *Não sei* (Maria).
- *tudo* (Aline).
- *mas pouco estratagisa foca ouvidos* (Thais).

Como é perceptível, nesta questão nota-se uma preocupação da maioria dos estudantes surdos para inovarem no uso de vocabulário e conhecerem mais a verbalização/gramática.

Salles *et alii* (2004), por exemplo, a partir de estudos científicos relacionados com projetos para o ensino da L2 a surdos, advertem sobre a importância da pedagogia se debruçar sobre fundamentos teóricos, na leitura e produção de textos, nas teorias gramaticais, incluindo-se o léxico e o vocabulário surdo, entre outros. Por outro lado, também adverte Silva (2017), há necessidade, por parte da escola, da criação de ambientes linguísticos que favoreçam a aquisição da L1 por alunos surdos, respeitando o seu tempo e desenvolvimento linguístico, bem como a aquisição da L2. É o caso das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEEs).

Pergunta: Qual a sua maior dificuldade em aprender a L2?

Respostas:

- *Gramatáica* (José).
- *dificuldade muito sinônimo, significado e palavra contexto* (João).
- *muitos orações também classes gramaticais* (Mário).
- *palavras difícil, significado* (Shirley).
- *não sei* (Maria).
- *tudo* (Aline).
- *mais dificuldade regrs* (Thais).

Neste ponto, e nos anteriores, algumas dificuldades manifestam-se. O José, por exemplo, aponta para a gramática na L2; o João sinaliza os excessos de orações, os significados de palavras no contexto; já o Mário sente dificuldade nas orações e nas classes gramaticais; para a Shirley as dificuldades notam-se nas palavras e nos seus significados. Mais uma vez a Maria não sabe identificar as suas dificuldades, da mesma forma que a Aline tem dificuldade em tudo, e quanto à Thais, esta costuma inverter ou omitir letras nas frases escritas por ela.

Não obstante, situar a própria dificuldade em aprender L2, talvez para alguns não seja tarefa fácil, mesmo porque, as respostas poderiam defrontar-se com afirmações de um

saber daquilo que se desconhece, em outros termos, sentirem dificuldade em identificar as próprias dificuldades para aprender a L2. É possível que estes alunos questionem para si mesmos: a minha maior dificuldade é o meu desconhecimento da LIBRAS? A minha dificuldade é o desconhecimento da LIBRAS por parte do professor de L2? A minha dificuldade é o conhecimento superficial da LIBRAS, por parte do intérprete? Entre outras dúvidas possíveis.

A análise das respostas anteriores revela que os alunos surdos pesquisados, nos níveis em que se encontram, com professores de L2 desconhecedores da LIBRAS e intérpretes apenas com cursos básicos, não poderiam estar prontos para responder a estas questões. Na verdade, caberia aos professores, o esforço para alcançarem estes alunos e não o contrário, pois, de acordo com o entendimento de Quadros e Schmiedt (2006), o Ensino da L2 pressupõe a aquisição da LIBRAS, que é a língua do aluno surdo, e que, assume um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, principalmente porque a ideia deste processo não é simples transferência de conhecimentos da L1 para L2, mas de uma evolução paralela de aquisição e aprendizagem, em que cada uma assume os seus papéis e valores.

É por questões como estas que autores como Strobel (2008), Benevides (2003), Evans (2004), entre outros, inclusive o *Decreto Legislativo nº 186/2008*, entendem que a surdez é uma diferença que deve ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada.

A análise da escrita dos alunos revela que – por exemplo em José, que respondeu por escrito *Gramatáica* – a inversão de letras ou de acentuação gráfica é um erro recorrente. Trata-se de uma alteração na estrutura segmental apontada por Cagliari (2002) e Batista (2011) como um erro ortográfico que não atribui uma transcrição fonética nem está relacionado com a fala. Segundo aqueles autores trata-se de um fenómeno muito comum, especialmente porque ainda não têm o domínio completo da utilização de determinadas letras ou acentuações, nas palavras.

#### Categoria: Participação da família

**De que modo a família do aluno surdo tem participado/contribuído para o desenvolvimento do mesmo no processo de aprendizagem?**

Observou-se em relação aos alunos, que aqueles com melhor desempenho escolar, melhor desenvolvimento, são os que têm em casa um apoio efetivo do pai ou da mãe nas tarefas acadêmicas, são filhos de pais que se esforçam por acompanhar e auxiliar os seus filhos, aprendendo e fazendo cursos de LIBRAS, com o intuito de lhes proporcionar um progresso no conhecimento da L2 e, conseqüentemente, a integração, não só na comunidade surda, mas também na classe escolar e na sociedade.

Esta categoria reflete as respostas dadas pelos familiares responsáveis (pais/mãe) pelos alunos surdos matriculados na escola em causa.

### **Entrevista aos familiares responsáveis pelo aluno surdo:**

Nestas entrevistas evidenciou-se que das 06 (seis) mães participantes, 03 (três) não têm conhecimento da LIBRAS e 01 (uma) está a frequentar cursos da mesma, ficando, assim, o resultado de certa forma prejudicado em razão de que, nessa condição, a contribuição para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de L2 se torna sofrível. Porém, não se pode deixar de reconhecer que, mesmo assim, há um esforço de algumas mães participantes para aprender. Outras duas mães dominam a LIBRAS.

Na sequência das entrevistas para análise, evidenciam-se duas situações que distinguem as mães que não dominam daquelas que dominam a LIBRAS, conforme se pode observar a seguir:

Pergunta: você costuma auxiliar seu filho nas tarefas de casa? Como?

Respostas:

- *Sim, eu auxilio, procuro incentivar a fazer as tarefas e explicando o que posso* (Mãe-1).
- *Sim, principalmente nas pesquisas e interpretando os textos junto com ela* (Mãe-2).
- *Com certeza. Interpretando, explicando o significado das palavras* (Mãe-3).
- *Auxilio sim, mas eu auxilio usando os sinais aqui de casa* (Mãe-4).
- *Não auxilio não porque eu não sei ler* (Mãe-5).

- *Sim. Como já sei a LIBRAS, não fica difícil eu tirar suas dúvidas quando precisa* (Pai-1, surdo).
- *Sim, estudando com ele, tirando dúvidas* (Mãe-).

Nessa questão salienta-se que a participação dos pais é imprescindível. A essa consideração, Di Santos (2007) adverte da importância dessa participação no apoio ao filho, por exemplo, no auxílio nas tarefas de casa, o que é uma expectativa tanto dos professores quanto da escola e que, certamente, contribuirá para o desenvolvimento escolar.

Ressalta-se ainda, que o Art. 205 da CRFB/88 é claro ao estabelecer que a educação é um direito de todos [o que por si só já imprime uma condição inclusiva] e é um dever da família, para além do Estado, por via da escola.

Pergunta: você domina a LIBRAS para comunicar ou auxiliar seu filho na L2?

Respostas:

- *Não, o que sei são os sinais que fazemos aqui em casa* (Mãe-1).
- *Sei um pouco, não domino ainda, mas já sei bastante e continuo aprendendo* (Mãe-2).
- *Sim. É preciso para acompanhar minha filha* (Mãe-3).
- *Não. Não sei nada de LIBRAS* (Mãe-4).
- *Não sei LIBRAS* (Mãe-5)
- *Sim, fiz um curso* (Pai-1).
- *Não domino muito, mas sei comunicar* (Mãe-7).

Na continuação das entrevistas às mães e aos pais, em relação ao domínio ou não da LIBRAS, os resultados tenderam a ser diferentes, ou seja, os filhos de pais que não conhecem esta língua têm mais dificuldades de aprendizagem. Pelo contrário, os pais que dominam a L1 dos filhos conseguem ser mais próximos deles e auxiliá-los no que for preciso. Esta condição é compartilhada por Domanovski e Vassão (2016), ao reconhecerem que esse desconhecimento da língua gestual por parte da família pode implicar mais dificuldades de desenvolvimento do filho, principalmente quando estes necessitam de auxílio em casa.

Compartilhando esta ideia, Maurício e Resende (2015) destacaram na experiência desenvolvida por elas o quanto é importante o papel da família em conhecer a LIBRAS, pois nessa condição passam a auxiliar o filho, bem como, complementam os trabalhos da escola, favorecendo o desenvolvimento pleno dos filhos surdos.

Pergunta: Você já fez algum curso de LIBRAS? Onde?

Respostas:

- *Não porque preciso trabalhar. Até queria aprender, mas tenho que dar duro pra criar filhos. Aí não sobra tempo pra nada* (Mãe-1).
- *Sim, no CAS, na ASMOC e no IFNMG* (Mãe-2).
- *Já fiz vários cursos no CAS, na ASMOC e particular* (Mãe-3).
- *Nunca Fiz* (Mãe-4).
- *Não. Não sei ler.* (Mãe-5).
- *Sim, fiz curso no CAS* (Pai-1).
- *Sim. Na ASMOC Associação de Surdos de Montes Claros* (Mãe-7).

A esta questão observou-se que das 06 (seis) participantes, 03 (três) não fizeram nenhum curso de LIBRAS e 03 (três) fizeram. Assim, 50% de mães nunca fizeram o curso e, por consequência, não conhecem a língua. Entretanto, não se pode deixar de considerar que essas são mães em estado de pobreza, o que dificulta priorizar o filho com surdez o que, consequentemente, acaba por prejudicar o seu desenvolvimento. De acordo com Oliveira *et alii* (2004), a questão econômica e financeira impacta significativamente nas famílias com crianças surdas, observando-se que, quanto maior for a pobreza, menos serão as alternativas que possam contribuir para o seu desenvolvimento. São mães com três, quatro e cinco filhos, que não fizeram nenhum curso, ou por falta de condições ou de informação e conhecimento.

Já em relação às mães que afirmaram ter feito cursos de LIBRAS, observou-se que essas constituem famílias de melhores posses. Que se disponibilizam para estar em níveis considerados bons, no sentido de comunicar e auxiliar com os filhos no meio familiar, assim como, nas tarefas escolares. No entanto, é importante ressaltar que em Montes Claros diversas instituições disponibilizam, não só para os surdos, mas para toda a comunidade: cursos básicos de LIBRAS na ASMOC e no CAS-MOC (Asmoc, 2009; Cas-Moc, 2018) e curso intermediário de LIBRAS no IFNMG (Velo, 2018),

observando-se que todas as instituições se manifestam preocupadas e dispostas a ampliar cada vez mais o número de ouvintes com conhecimento de LIBRAS.

Ressalta-se então, e em conformidade com Pereira (2014), que muitas vezes a Língua Portuguesa é a modalidade oral utilizada na família e inacessível ao filho surdo, enquanto que a LIBRAS, que lhe é acessível, é desconhecida pela família.

Pergunta: Você é presente na Escola no intuito de dar assistência ao seu filho na L2?

Respostas:

- *Sim, sou presente* (Mãe-1).
- *Sim* (Mãe-2).
- *Sempre* (Mãe-3).
- *Não muito* (Mãe-4).
- *Sou presente na escola, mas não consigo ajudar no Português* (Mãe-5).
- *Sim* (Pai-1).
- *Sim, muito presente* (Mãe-7).

Embora nem todas as mães sejam presentes na escola, a maioria é. Isso é muito importante para o crescimento do filho surdo na família e em saber que é importante para o seu núcleo familiar. Nessa discussão enfatiza-se o entendimento de Di Santos (2007), que afirma a necessidade da presença da família junto da escola e que, na atualidade, as escolas têm abrido espaços para uma maior participação familiar, com o intuito de reforçar a parceria entre a família e a escola.

Pergunta: Você tem observado se seu filho tem progredido na L2? Porquê?

Respostas:

- *Observo pouco progresso, falta acessibilidade de comunicação entre nós. Os sinais que conheço são os que usamos lá em casa* (Mãe-1).
- *Sim, porque além da escola, ela faz curso de português no CAS* (Mãe-2).
- *Tem progredido demais, porque eu dou assistência* (Mãe-3).
- *Tem progredido muito pouco* (Mãe-4).
- *Como eu já disse, não sei ler e nem sei LIBRAS, por isso observo muito pouco* (Mãe-5).

— *Sim, tenho observado que tem desenvolvido bastante* (Pai-1).

— *Sim. Busco ajuda-lo em casa, revisando o conteúdo estudado* (Mãe-7).

Da análise a esta questão da entrevista, percebe-se que a maioria dos pais tem notado que os filhos se têm desenvolvido na L2, muito embora, todos os filhos afirmaram ter alguma dificuldade na disciplina (gramática, sinónimos, entre outros). Isso reflete o fato de serem crianças nascidas em famílias ouvintes e terem adquirido a língua estabelecida durante a interação familiar. Isso fez com que muitos entrassem na escola sem conhecimento da LIBRAS, dificultando significativamente o desenvolvimento da L2.

Pergunta: Para você qual a maior dificuldade do seu filho em aprender a L2?

Respostas:

— *A maior dificuldade é de não ter sido alfabetizado nos anos anteriores, não tinha intérprete e o professor de Português não sabia LIBRAS.* (Mãe-1).

— *A dificuldade de minha filha é a gramática do Português* (Mãe-2).

— *A maior dificuldade dele é no significado das palavras, principalmente quando a mesma tem duplo sentido. Aí, de acordo com o contexto, vou explicando a ela e tirando suas dúvidas, dando o exemplo de cada uma* (Mãe-3).

— *É a comunicação com o professor* (Mãe-4).

— *A gramática e a comunicação* (Mãe-5).

— *A gramática e os professores não saber LIBRAS, dificulta o ensino* (Pai-1)

— *A gramática, palavras com vários sentidos, o professor não comunicar com ela* (Mãe-7).

Nessa questão denota-se nas afirmações dos pais as mesmas dificuldades referidas pelos alunos participantes, ou seja, gramática, sinónimos, duplo sentido de palavras, comunicação, desconhecimento da LIBRAS por parte do professor, entre outras. Assim, reforçando a justificação inicialmente enumerada cabe aos pais, aos professores de L2 e intérpretes o esforço para adquirirem a L1 do aluno surdo, para que este venha a compreender melhor a disciplina.



### **Entrevista aos professores da L2 para o aluno surdo:**

#### Categoria: métodos e estratégias do professor de L2 para surdos

#### **Quais os métodos e estratégias do professor de L2 para que o aluno surdo se desenvolva na disciplina?**

Reforçando os dados já demonstrados no Quadro 3, todos os professores participantes são professores da L2, tendo cada um um aluno surdo na sala de aula. Esclarece-se, também, que as respostas dos professores são muito semelhantes. Assim, procurou-se registrar as mais prevalentes, e refletindo sobre as mesmas.

Pergunta: Já fez algum curso de capacitação específica para o ensino da L2 para alunos surdos?

Resposta:

— *Sim. Fiz o curso de LIBRAS, o que me facilitou trabalhar com uma dinâmica de parceria com a professora intérprete e poder interagir melhor com o aluno surdo (P-3).*

— *Não (P-1; P-2; P-4; P-5; P-6; P-7).*

Nota-se na resposta a esta questão que apenas um professor tem o conhecimento da LIBRAS através de um curso realizado numa instituição estadual. Todos os outros nunca fizeram um curso, por isso mesmo, não têm o conhecimento ou domínio da referida língua, o que acaba por criar uma dificuldade, uma vez que nem todos os intérpretes têm o domínio da Língua Portuguesa, haja vista que, a L2 tem como base de instrução para os alunos surdos a L1, ou seja, a L1 assume-se como um processo de transição do aluno entre a sua língua nativa e a língua alvo (Lopes, 1996). No sentido de promover uma docência eficaz em L2, Ribeiro (2018) considera que a formação em L1 é entendida como imprescindível para a educação do surdo, tanto o conhecimento dos princípios da LIBRAS, quanto a educação bilingue para surdos.

Assim, na visão de Moreira (2017), o perfil do professor da disciplina L2 para surdos deve ir além do conhecimento específico dessa disciplina sendo necessário, fundamentalmente, transluzir uma prática docente que valorize a diversidade linguística.

Além disso, deve levar-se em consideração a orientação de Silva, Costa e Lopes (2014), quanto à relevância de que o professor, desde as séries iniciais do ensino fundamental, adquira o conhecimento sobre a alfabetização e literacia e tenha uma formação adequada, no que se refere a L2. Isso, sem deixar de mencionar a expressão legal da educação inclusiva principiada pela CRFB/88 e recepcionada pelas Leis nº 10.436/2002, que oficializa no Brasil a LIBRAS, como língua dos surdos, o Decreto nº 5.626/2005 que obriga à inserção da disciplina em determinados cursos de graduação, bem como, da necessidade de certificação de professores e intérpretes, através de um exame de proficiência, promovido pelo MEC (Brasil, 2005).

Pergunta: Os educandos surdos para os quais você leciona a L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades?

Resposta:

— *Apresentam dificuldades, principalmente as relacionadas com as classes gramaticais, supressão de letras nas palavras, inversão de letras, acentuação gráfica, etc. (P-1; P-2; P-6 e P-7).*

— *Progridem significativamente (P-3; P-4; P-5).*

Observou-se que a esta questão a maior parte dos professores respondentes afirma que os alunos surdos apresentam dificuldades nas: classes gramaticais, supressão de letras nas palavras, inversão de letras, acentuação gráfica, entre outras. Tais ocorrências coadunam-se com a explicação de Cagliari (2002) sobre algumas peculiaridades na escrita do aluno surdo, como a supressão, acréscimos e inversão de letras. Silva (2013), por sua vez, destaca a razão não só dessas ocorrências, mas acrescenta também ser devido à maneira pela qual os alunos surdos têm aprendido a L2, isto é, o processo de literacia, das palavras aprendidas desligadas da sintaxe, do vocabulário sem trabalhar a estrutura frásica do conteúdo acadêmico.

A esses fenômenos Silva (2013) sugere uma análise de produções de texto escrito, com a utilização de variados gêneros como: literacia, concordâncias nominais e verbais, ortografia, acentuações, organização sintática e, até mesmo topográfica.

Pergunta: Na sua escola há um programa de atenção às famílias dos alunos surdos?

Resposta:

— *Não* (P-2; P-3; P-5).

— *Não tenho conhecimento* (P-1; P-4; P-6 e P-7).

O fato de parte dos respondentes afirmarem não existir um programa de atenção à família dos surdos e a outra parte não ter conhecimento é o bastante para se entender que, realmente, na escola pesquisada não há esse tipo de programa. Não obstante, um programa que ensinasse a LIBRAS, ou incentivasse os pais à procura de uma instituição que prestasse esse serviço, traria um resultado certamente positivo. Segundo Rocha, Rodrigues e Botelho (2013) é importante e necessário o conhecimento da LIBRAS no contexto familiar onde haja filhos surdos. A experiência desenvolvida por Maurício e Resente (2015) de ensino de LIBRAS a pais de alunos surdos, com o intuito de melhorar a comunicação, bem como a inclusão dos filhos na sociedade, mostrou o quão importante é a família do surdo, especialmente para complementar os trabalhos escolares e potencializar um desenvolvimento pleno.

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de professores não certificados em salas com alunos surdos na escola?

Resposta:

— *Sim. Tanto de professores de Língua Portuguesa que não é certificado em LIBRAS, quanto de Intérpretes que não são certificados em LIBRAS* (P-1; P-2; P-3; P-4; P-5; P-6 e P-7).

Observou-se que embora a contratação de professores certificados seja uma exigência legal no Brasil, a contratação de professores não certificados em LIBRAS em Montes Claros tem sido um fenômeno recorrente, mesmo porque, no município, os professores certificados e proficientes ainda é escasso.

Pergunta: Na sua sala você passa as lições ou transmite o conhecimento de forma diferenciada para os alunos surdos ou você tem o auxílio do professor intérprete?

Resposta:

— *Não, fica a cargo da intérprete, pois é grande o número de alunos ouvintes, enquanto só tenho um aluno surdo. Uma assistência maior ou diferenciada para o aluno surdo, incorreria em prejuízo para a maioria dos alunos que são ouvintes. Assim, fica a cargo da intérprete, reproduzir para esse aluno, tudo aquilo que leciono durante as aulas* (P-1; P-2; P-3; P-4; P-5; P-6 e P-7).

Embora os demais professores tenham respondido com termos diferentes, todos convergiram para o que afirmou o Professor 1 (P-1), ou seja, deixam ao intérprete a responsabilidade da transmissão das informações e do conhecimento. Esse procedimento em Montes Claros ainda é justificável, devendo-se reconhecer, que na Escola “A” a função efetiva do professor regente é ensinar a Língua Portuguesa em todos os seus aspectos e características, enquanto o intérprete ainda é um mero tradutor do que é transmitido em sala de aula, e favorece a ligação professor-aluno.

Nestas circunstâncias Cabral e Córdula (2017) asseveram que na dificuldade ou na ausência de comunicação entre o professor de L2 e o aluno, é papel do intérprete traduzir as aulas de forma a transferir para o aluno surdo aquilo que é ensinado aos ouvintes. Contudo, a ausência da condição bilingue por parte da maioria dos intérpretes é contraditória àquela considerada por Quadros (2004). Desta forma compartilha-se o entendimento de Araújo (2015): a realidade atual é de que a escola pesquisada ainda não está preparada para cumprir com a inclusão plena dos alunos surdos.

Pergunta: Os procedimentos utilizados na sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem da L2 têm atingido efetivamente o desenvolvimento do aluno surdo?

Resposta:

— *Bem, não posso dizer que sim, mas também não posso dizer que não, do contrário estaria generalizando. Na escola existem alunos surdos muito esforçados da mesma forma que há outros menos esforçados. Os motivos para que isso ocorra são inúmeros, vão desde a condição socioeconômica da família, até o pouco conhecimento de LIBRAS do aluno e do professor* (P-1; P-2; P-3; P-4; P-5; P-6 e P-7).

Da mesma forma que na questão anterior, embora os professores tenham respondido com termos diferentes, todos convergiram para o que afirmou o Professor 1 (P-1), ou seja, a maioria disse que a aprendizagem da L2 tem atingido, mais ou menos, o desenvolvimento do aluno surdo, por razões várias.

Tomando-se por base o *corpus* da pesquisa, realça-se o entendimento de Evans (2004), quando considera que as ações com vistas à educação do surdo devem ser consoantes com a filosofia educacional bilingue, uma vez que somente desta forma se fundamentará a capacidade do aluno surdo desenvolver a convivência em sociedade, com o uso da língua majoritária.

Tratando-se, portanto, de alunos surdos, Lacerda (1998) defende que o bilinguismo se traduz na efetivação de um processo educacional, no qual a língua gestual (ou língua gestual) é aplicada no trabalho educacional, e no qual se cumpre o ensino das duas línguas à criança surda.

### **Entrevista aos Intérprete de L2 para L1':**

Categoria: Contribuição da L1 para L2 na visão do intérprete.

**De que forma a L1 tem contribuído para a aprendizagem da L2 pelos alunos surdos?**

Pergunta: Como é a relação interativa entre os alunos surdos e ouvintes?

Resposta:

- *A relação entre os alunos surdos e ouvintes na escola é boa, mas ainda há dificuldades de ambas as partes para se comunicar (I-1, I-2, I-4).*
- *É regular (I-3).*

Como se pode observar, a maioria dos intérpretes considerou que a relação surdo/ouvinte é boa, apenas um afirma ser regular. Isto significa uma prevalência da boa relação, porém sem atingir o ótimo. As observações feitas durante a pesquisa permitiram identificar que essa relação não é a melhor, uma vez que os ouvintes

desconhecem a L1 dos colegas surdos e ainda, que vários dos alunos surdos da Escola “A” ainda sentem dificuldade com a L2.

Pergunta: Você fez algum curso de capacitação específica para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tendo certificação por exame de proficiência?

Resposta:

— *Não tenho capacitação específica para o ensino da L2 e nem tenho certificado do MEC por meio de exame de proficiência* (I-1, seguido pelo I-2, I-3 e I-4).

Nenhum dos intérpretes possui certificado de proficiência, o que é um procedimento estabelecido e exigido pelo Decreto nº 5.626/2005. Este resultado é preocupante, principalmente por esta ser uma escola inclusiva. O objetivo desta proposta é garantir o conhecimento, a aprendizagem e o sentimento de inclusão por parte do aluno surdo. Nota-se que o papel da escola e mesmo dos professores está aquém dos estabelecimentos legais e, ainda, que não se coaduna com o esclarecimento de Quadros (2004), de que só o intérprete com conhecimento bilíngue poderá sanar, em sala de aula, as distorções e a distância do processo de ensino e aprendizagem e existente entre o professor e o aluno surdo. Desta forma, a Escola “A” tem atuado como descrito por Silva e Silva (2016), ou seja, contrata intérpretes que fazem o curso básico de LIBRAS e passa, depois, por entrevistas em determinados setores que os qualifica, prontificando-os para assumirem o cargo junto dos educandos surdos.

Pergunta: Os educandos surdos para os quais você é intérprete da L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades na interação comunicativa?

Resposta:

— *Em relação ao progresso com a L2, observo que os alunos apresentam dificuldades* (I-1 seguido pelo I-4).

— *Estão progredindo significativamente* (I-2 seguido pelo I-3).

A maior prevalência de dificuldades de progressão em L2 é um resultado importante e preocupante, uma vez que o conhecimento da L1 deve preceder o ensino da L2, mesmo porque, o domínio daquela propicia melhor interação linguística e, conseqüentemente,

uma aprendizagem mais apropriada da L2 na sua forma de leitura e escrita e para o conhecimento bilíngue (Novaes, 2010).

Pergunta: Na sua escola há algum programa de atenção às famílias dos alunos surdos?

Resposta:

— *Não* (I-5, I-6).

Estas respostas ratificam as dadas anteriormente pelos professores de L2, fazendo com que a Escola “B” e a Escola “A” se assemelhem.

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de professores da L2 não certificados em LIBRAS em salas com alunos surdos da escola?

Resposta:

— *Sim* (I-5; I-6).

Esta é uma questão já observada não só na Escola “B”, mas em diversas escolas de Montes Claros.

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de intérpretes não certificados em LIBRAS em salas com alunos surdos da escola?

Resposta:

— *Sim* (I-5; I-6).

No caso dos intérpretes, embora não tenham o certificado exigido pelo MEC, estes são professores que conhecem a LIBRAS, através de cursos básicos, mas não a dominam no sentido de a aplicar com efetivo conhecimento na L2. Tal como já mencionado anteriormente, e com base em Cabral e Córdula (2017) e Quadros (2004), é necessário que os intérpretes sejam bilíngues.

#### **4.3.2 Apresentação e discussão dos resultados da Escola “B”**

No contexto da surdez a instituição acolhe 03 (três) alunos matriculados, que frequentam salas comuns em horários diversificados. Enfatiza-se que todos os alunos participantes são surdos desde o nascimento e frequentam séries diversificadas do

Ensino Médio, variando entre: 01 (um) aluno que cursa o 2º ano, 01 (um) o 6º ano e 01 (um) o 7º ano do Ensino Médio, conforme mostra o Quadro 5.

**Quadro 5** – Alunos participantes matriculados na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Aluno(a) Particip.	Nasceu surdo(a)?	Pais (ouvintes/surdos)	Série de estudo
1	Joana	Surda	Ouvinte	6ª E. Médio
2	Antônia	Surda/Implantada	Surdo	2ª E. Médio
3	Tatiana	Surda	Ouvinte	7ª E. Médo

Reportando-se aos participantes responsáveis por alunos matriculados na Escola “B”, verificou-se que estes foram 03 (três), sendo 02 (duas) mães e 01 (um) pai. Desse total, 02 (duas) não têm o conhecimento em LIBRAS e 01 (um) afirmou ter tal domínio conforme Quadro 6.

**Quadro 6** – Responsáveis por alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Relação dos responsáveis c/aluno	Número total de filhos	Nº de filhos surdos	Domina LIBRAS Sim/Não
1	Mãe	03	01	Não
2	Mãe	06	03	Sim
3	Pai	01	01	Sim

Quanto aos professores de L2 para os alunos surdos, o Quadro 7 mostra que 1 (um) fez algum curso de LIBRAS.

**Quadro 7** – Professores de L2 para alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Cargo	Disciplina	Nº de alunos surdos	Fez algum curso em LIBRAS
1	Professor	L2	01	Não
2	Professor	L2	01	Sim
3	Professor	L2	01	Não

Já os intérpretes, que também são em número de 3 (três), cada um acompanha 1 (um) aluno surdo por sala de aula, conforme Quadro 8. Verificou-se que nenhum é certificado como qualificado em LIBRAS para L2. O conhecimento que tem em LIBRAS foi obtido em cursos temporários, disponibilizados por instituições filantrópicas.

**Quadro 8** – Intérpretes em L1 para alunos matric. na Escola “B” – 1 a 30/Jun./2018

Nº de Ordem	Cargo	Cargo	Nº de alunos surdos	Fez algum curso em LIBRAS
1	Professor	Intérprete	01	Não
2	Professor	Intérprete	01	Sim



3	Professor	Intérprete	01	Não
---	-----------	------------	----	-----

#### 4.3.2.1 Categorias e resultados das entrevistas: Escola “B”

##### Entrevista aos alunos surdos da Escola “B”

##### Categoria: desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos

##### **Qual a condição em que se encontra o desenvolvimento dos alunos surdos em relação à aprendizagem da L2 por meio da L1?**

Para reforço da informação, as entrevistas aos alunos surdos foram feitas com a utilização da LIBRAS. Entretanto, foi-lhes solicitado que respondessem com recurso à escrita. Este procedimento foi adotado no sentido de conhecer e entender melhor suas evoluções em relação à escrita em L2.

Ressalta-se, também, que a digitação das respostas feita aqui considerou na íntegra a escrita dos alunos, os seus erros, as colocações de letras maiúsculas e minúsculas, acentuações gráficas, entre outros.

Pergunta: Gosta de ir à escola? Porquê?

Respostas:

— *Sim, porque eu gosto de aprender e de conversar com os colegas* (Joana, nome fictício, aluna oralizada).

— *Sim, amigo* (Antônia, idem).

— *Pouco* (Tatiana, Idem).

A esta questão pôde observar-se que, na Escola “B”, a maioria das alunas aprecia ir à escola, predominando a justificativa não só de aprender, mas também de estar com amigos. Na visão de Antunes (2013), geralmente, o gosto pela escola não decorre apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas também de outras variáveis conforme já mencionado anteriormente na interpretação dos alunos da Escola “A”, com base na fundamentação de Lima (2006).

Pergunta: O que você gosta mais e o que gosta menos na escola?

Respostas:

— *Gosto da aula de Português e a que eu menos gosto é da aula de Biologia* (Joana).

— *+ de sair de casa e – Portugues* (Antônia). “substituiu os termos ‘gosto mais’ e ‘gosto menos’ por símbolos representativos da matemática ‘+’ e ‘–’, além de deixar de acentuar a palavra Português”.

— *Gostar matemática, pouco Português* (Tatiana). “supressão da preposição ‘de’ e da conjunção aditiva ‘e’ na produção da frase”

Na Escola “B” observou-se, da mesma forma que na Escola “A”, uma tendência para maioria dos alunos surdos em não gostar a disciplina Língua Portuguesa. Outra observação foi que os alunos tendem a gostar mais da disciplina Matemática, em razão de terem maior facilidade com os números do que com as palavras escritas.

A justificação teórica baseia-se em Fernandes (2009), que considera que a L1 é diferente daquela que irá ser aprendida (L2), mesmo porque, a estruturação gramatical entre uma e outra é efetivamente diferente. Para os surdos, as dificuldades ocorrem semelhantemente às dificuldades da Escola “A” já mencionadas sob a fundamentação de Silveira e Rezende (2008) salientando que a LIBRAS não se presta ao papel de ser o Português sinalizado.

Pergunta: Você consegue acompanhar a aula da L2? Está aprendendo a L2?

Respostas:

— *Sim, eu aprendi Português e amo Português* (Joana).

— *Não. Pouca* (Antônia).

— *Muito pouco* (Tatiana).

Nota-se, aqui, que uma participante conseguem acompanhar as aulas de L2, mas a maioria não consegue. Por isso mesmo pouco aprendem a L2. Por outro lado e, lançando mão da mesma justificativa feita para a Escola “A”, utilizando-se o entendimento de Pereira (2014), mesmo que os alunos surdos apresentem indícios de aprendizagem, por exemplo, a produzir textos (o que é primordial para a aprendizagem

da L2), eles encontram dificuldades com a L2. Por isso mesmo a autora sugere bastante leitura. Para além disto, em salas de aulas com a quase totalidade de alunos ouvintes e tão somente um aluno surdo, é evidente que um professor regente tenda a priorizar os ouvintes, exigindo do aluno surdo um esforço para acompanhar as aulas, segundo o esclarecimento de Araújo (2015).

Pergunta: O professor da disciplina L2 consegue comunicar com você?

Respostas:

— *Sim* (Joana)

— *Nada* (Antônia)

— *Não* (Tatiana)

Nesta questão não há dúvida de que a comunicação professor de L2/aluno é quase nula, o que é reconhecido por todos. Neste caso a observação permitiu evidenciar que o principal motivo é o desconhecimento da LIBRAS por parte dos regentes e o desconhecimento da L2 por parte dos intérpretes, ou seja, nem os professores de L2 nem os intérpretes pesquisados são bilingues. Atente-se a Alpendre (2008), que advga que o pressuposto do bilinguismo, tanto na linguagem quanto na cognição da pessoa surda se apoia na LIBRAS como elemento instrucional para o desenvolvimento da L2. Então, se os professores não sabem a LIBRAS, não têm como comunicar com os alunos surdos, que dependem dela para entender a L2.

Contudo esse é um problema solucionável, já que no Brasil, no contexto da Educação Inclusiva, há políticas públicas e legislação que prezam pela qualidade da educação para todos, com programa de educação continuada. As escolas precisam de estar preparadas para o acolhimento de todos os alunos, bem como, disponibilizar profissionais qualificados para o atendimento das suas necessidades (Brasil, 2008). Realça-se também o esclarecimento de Araújo e Ribeiro (2018) que ao professor de L2 é esperado conhecer os princípios da LIBRAS, assim como da educação bilingue para surdos e as estratégias de ensino de L2 pois, sem isso, é improvável que possa desenvolver um trabalho de relevância junto dos alunos surdos.

Pergunta: Você consegue compreender a tradução da L2 realizada pelo intérprete?

Respostas:

- *Sim, e as vezes me perco porque não sei tudo de LIBRAS* (Joana).
- *Pouca* (Antônia).
- *Pouco* (Tatiana).

Nesta pergunta evidencia-se que a maioria dos alunos pouco compreende a tradução do intérprete, por não ter um conhecimento pleno da LIBRAS. Também é notório considerar a dificuldade de Maria e de Aline, por serem alunas que não têm o domínio desta língua. Fundamentando-se em Bouvet (*Cit. in Brito, 1989*), justifica-se este comentário, considerando-se que através da LIBRAS é que o indivíduo surdo descobre o que é a comunicação linguística, e é por essa descoberta que passa a compreender a L2. Também é importante considerar, em conformidade com Chomsky (*Cit. in Skliar, 1998*), o fato de que um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança surda é a sua capacidade de comunicação linguística e, portanto, de aquisição do bilinguismo.

Pergunta: Você acompanha positivamente as aulas como os alunos ouvintes?

Respostas:

- *Não* (Joana).
- *Nada* (Antônia).
- *Não* (Tatiana).

Aqui as respostas apontam para uma realidade: mesmo os alunos surdos com conhecimento em LIBRAS têm dificuldade em acompanhar os alunos ouvintes em sala de aula. Tal é agravado quando não se tem esse conhecimento, como é o caso da Antônia e da Tatiana. Nesse contexto é importante frisar a explicação de Araújo (2015), de que em salas repletas de alunos ouvintes e apenas um surdo, geralmente, é tendência do professor priorizar a maioria, o que leva o aluno dependente do atendimento especial a um esforço extraordinário para tentar acompanhar a turma ouvinte.

Pergunta: Você acha que está faltando algo para a aprendizagem da disciplina? O quê?

Respostas:

- *Não* (Joana).
- *Sim* (Antônia).
- *LIBRAS saber* (Tatiana).

Como se depreende pela análise destas respostas nota-se em relação à Joana, aluna oralizada e que domina a LIBRAS, o desenvolvimento de L2 é visto como uma vitória para ela, o que a levou a afirmar que não falta nada. Antônia, por sua vez, acha que falta algo à aprendizagem, porém, não conseguiu identificar o quê. Já Tatiana, embora tenha demonstrado um desenvolvimento tímido, consegue apontar que o que lhe falta é o conhecimento da LIBRAS.

É, portanto, uma visão muito importante, para quem quer desenvolver-se e igualar-se aos colegas ouvintes. Mais uma vez, percebe-se que o pouco conhecimento da LIBRAS é um fator preponderante para (o prejuízo) da aprendizagem dos alunos surdos.

Salles *et alii* (2004), a partir de estudos científicos de projetos para o ensino da L2 para surdos, adverte sobre a importância da pedagogia se debruçar em fundamentos teóricos, na leitura e produção de textos, nas teorias gramaticais, incluindo-se o léxico e o vocabulário surdo, entre outros. Por outro lado, também Silva (2017) adverte da necessidade, por parte da escola, da criação de ambientes linguísticos que favoreçam a aquisição da L1 por parte dos alunos surdos, respeitando o seu tempo e desenvolvimento linguístico, bem como a aquisição de L2. É o caso das AEEs.

Pergunta: Qual a sua maior dificuldade em aprender a L2?

Respostas:

— *Nenhuma* (Joana).

— *Tudo* (Antônia).

— *Comunicação LIBRAS* (Tatiana).

Neste ponto, tal como nos anteriores, algumas dificuldades e/ou a sua ausência vão-se manifestando. A Joana, por exemplo, descartou qualquer dificuldade; a Antônia refere ter dificuldade em tudo e, por fim, a Tatiana afirmou que maior dificuldade é comunicar com o uso da LIBRAS. Assim, mais uma vez é reforçada a premissa de que é impossível um aluno surdo que não domine a sua L1 aprender a L2 em razão de suas limitações ou atrasos na interação linguística que o favoreça.

Diante do exposto, a responsabilidade para a solução do problema tem início na família, no sentido de expor precocemente o(s) filho(s) surdo(s) à aprendizagem da LIBRAS, no intuito de reduzir a defasagem na interação linguística (Quadros; Cruz, 2011) e subsequentemente, à escola e respectivos professores, no sentido de em volver e estimular os alunos surdos, sem os discriminar ou segregar, mas identificando o seu grau de conhecimento da sua L1, haja vista que, segundo Quadros e Schmiedt, (2006), o Ensino da L2 pressupõe a aquisição da LIBRAS, que é a língua do aluno surdo, e que tem um papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, principalmente porque a ideia deste processo não constitui a simples transferência de conhecimento da L1 para L2, mas uma evolução paralela de aquisição e aprendizagem em que cada uma.

Semelhantemente à fundamentação da Escola “A”, o fenómeno surdez trata-se de um diferencial a ser respeitado em conformidade com as afirmações de Strobel (2008), Benevides (2003), Evans (2004), entre outros, incluindo-se o *Decreto Legislativo nº 186/2008*.

#### Categoria: Participação da família

#### **De que modo a família do aluno surdo tem participado/contribuído para o desenvolvimento do mesmo no processo de aprendizagem?**

Observou-se, que os alunos com melhor desempenho e desenvolvimento escolar têm em o apoio da família nas tarefas académicas. São, portando auxiliados por pais que acompanha os filhos, através da aprendizagem e a frequência de cursos de LIBRAS, com o intuito de lhes proporcionar o progresso no conhecimento da L2.

Esta categoria de “participação da família” reflete as respostas dadas pelos familiares responsáveis (pai/mãe) de alunos surdos matriculados na escola em causa.

#### **Entrevista aos familiares responsáveis pelo aluno surdo:**

Nestas entrevistas evidencia-se que das 06 (seis) mães participantes, 03 (três) não têm conhecimento da LIBRAS e 01 (uma) está a aprendê-la através de cursos. O resultado – desenvolvimento do processo de aprendizagem de L2 dos filhos – está prejudicado e

torna-se sofrível. Porém, não se pode deixar de reconhecer que há um esforço de algumas mães participantes para aprender. Outras duas mães já dominam a LIBRAS.

Na sequência das entrevistas evidenciam-se duas situações distintas face às mães: as que não dominam e as que dominam a LIBRAS, conforme se pode observar a seguir:

Pergunta: você costuma auxiliar seu filho nas tarefas de casa? Como?

Respostas:

— *Muito pouco. Ela é oralizada, sabe bem a LIBRAS e prefere fazer sozinha as tarefas* (Mãe-8).

— *Eu tento* (Mãe-9).

— *Não* (Mãe-10).

Nessa questão nota-se a importância da participação dos pais nas tarefas escolares. A este propósito, Di Santos (2007) adverte para a importância dessa participação, por exemplo, nas tarefas de casa, o que é uma expectativa tanto dos professores quanto da escola, e que, contribuirá para o desenvolvimento escolar.

Pergunta: você domina a LIBRAS para comunicar e auxiliar seu filho nas tarefas acadêmicas da L2?

Respostas:

— *Não. Não foi preciso porque minha filha ficou surda aos 5 anos devido a uma meningite. Como ela já falava foi fácil para ela passar a fazer leitura labial, aí sim, colocamos ela em cursos de LIBRAS e de Língua Portuguesa* (Mãe-8).

— *Não sei nada* (Mãe-9).

— *Pouco* (Mãe-10).

Relativamente ao domínio ou não da LIBRAS, os resultados tenderam a ser diferentes, ou seja, filhos de pais que não conhecem esta língua têm mais dificuldades de aprendizagem. Pelo contrário, os pais que dominam a L1 dos filhos conseguem ser mais próximos e auxiliá-los nas tarefas escolares (Domanovski; Vassão, 2016), refletindo a importância da família em relação ao domínio da LIBRAS, para a orientação do filho surdo nas tarefas acadêmicas (Maurício; Resende, 2015).

Pergunta: Você já fez algum curso de LIBRAS? onde?

Respostas:

— *Não* (Mãe-8).

— *Nunca fiz* (Mãe-9).

— *Não* (Mãe-10).

Nenhuma participante fez um curso de LIBRAS. Entretanto, não se pode deixar de considerar que são mães com baixo poder aquisitivo, o que reduz o tempo em família e, especificamente, para o filho surdo e, conseqüentemente, pode prejudicar o desenvolvimento daquele. De acordo com Oliveira *et alii* (2004), a questão econômica e financeira reflete-se significativamente nas famílias com crianças surdas, observando-se que, quanto maior for a pobreza, menos serão as alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento. Habitualmente são também mães com muitos filhos.

Pergunta: Você é presente na Escola no intuito de dar assistência ao seu filho na L2?

Respostas:

— *Sim, sempre pergunto a professora* (Mãe-8).

— *Pouco* (Mãe-9).

— *sim* (Mãe-10).

A maioria das mães se consideram presentes na escola, o que é relevante para o acompanhamento do desenvolvimento educacional do filho e isso, na visão de Di Santos (2007) é tão relevante, que as escolas passaram a abrir espaço para a inserção e participação familiar, com o objetivo de promover maior parceria entre a família e a escola.

Pergunta: Você tem observado se seu filho tem progredido na L2? Porquê?

Respostas:

— *Observo um progresso significativo, além disso, ela gosta muito do Português* (Mãe-8).

— *Muito pouco* (Mãe-9).

— *Pouco* (Mãe-10).



Nesta questão da entrevista regista-se que apenas uma mãe nota que a filha se tem desenvolvido na L2, enquanto as outras notam pouco este desenvolvimento na disciplina. Segundo Pereira (2014) não é incomum crianças descendentes de pais ouvintes que não conhecerem a LIBRAS, ingressarem na escola com uma aquisição e desenvolvimento de linguagem pobre, que torna inacessível a L2 até aprenderem a L1.

Pergunta: Para você qual a maior dificuldade do seu filho em aprender a L2?

Respostas:

- *Hoje em dia, não me parece difícil minha filha aprender a L2 (Mãe-8).*
- *Os professores não saber falar com ela (Mãe-9).*
- *Comunicar com a professora (Mãe-10).*

Nessa questão denota-se na afirmação de uma mãe uma maior tranquilidade, decorrente do domínio da LIBRAS pela filha. Por outro lado, denotam-se nas outras mães, as mesmas dificuldades, ou seja, o desconhecimento da LIBRAS, por parte das filhas e dos professores. Contudo, conforme já explicado também na Escola “A”, segundo esclarecimento de Schimiedt (2006) o ensino da L2, por si só, conjectura o domínio da LIBRAS. Nesse entendimento, cabe ao professor/intérprete estimular o aluno surdo à uma melhor compreensão da disciplina.

### **Entrevista aos professores da L2 para o aluno surdo:**

#### Categoria: métodos e estratégias do professor de L2 para surdos

**Quais os métodos e estratégias que o professor de L2 tem utilizado para que o aluno surdo se desenvolva na disciplina?**

Pergunta: Já fez algum curso de capacitação específica para o ensino da L2 para alunos surdos?

Resposta:

- *Não. (P-8; P-10).*
- *Sim (P-9).*

Nota-se nesta questão que apenas um professor tem o conhecimento da LIBRAS, por um curso realizado na ASMOC. Os outros nunca o fizeram. Por isso existe um desfasamento no conhecimento da LIBRAS, o que acaba reitera dificuldades de comunicação. Saliente-se que nem todos os intérpretes têm o domínio da Língua Portuguesa, a L2 para a comunidade surda, esta tem como base instrucional a L1, ou seja, a L1 consiste num processo de transição do aluno entre a sua língua nativa e a língua alvo (Lopes, 1996). No sentido de promover uma docência eficaz em L2, Ribeiro (2018) considera que a formação dos professores é imprescindível para a educação do surdo, não só o conhecimento dos princípios da LIBRAS, como também a educação bilíngue para surdos.

Para Moreira (2017), um dos pontos fundamentais do perfil do professor da L2, é o exercício de uma prática que releve a diversidade linguística, assim como, buscar nos conhecimentos práticos que propicie uma docência reflexiva, por intermédio da reflexão na ação (Pimenta, 2010; Pimenta; Ghedin (2002).

Nos entendimentos de Schön (1992), Pimenta e Ghedin (2002), Silva, Costa e Lopes (2014) Fagundes (2016), entre outros, é importante que o professor se assuma como um ser atuante, que perceba a importância do seu papel desde as séries iniciais.

Pergunta: Os educandos surdos para os quais você leciona a L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades?

Resposta:

— *Apresentam dificuldades* (P-8; P-9 e P-10).

Nesta questão todos os professores respondentes afirmaram que os alunos surdos apresentam dificuldades. Todavia, pode dizer-se que para a grande maioria dos alunos surdos as dificuldades estão centradas no desconhecimento da LIBRAS, mas também no desconhecimento do professor de L2 sobre a LIBRAS, o que reforça a afirmação de Lopes (1996), de que a L1 é a base para a aprendizagem da L2

Pergunta: Na sua escola há um programa de atenção às famílias dos alunos surdos?

Resposta:

— *Não* (P-8; P-9; P-10).

Segundo os professores participantes, na Escola “B” não há um programa de atenção às famílias, no sentido da promoção de um curso de LIBRAS para os pais dos alunos surdos, o que segundo Rocha, Rodrigues e Botelho (2013) promoveria no seio familiar o conhecimento da LIBRAS, e os bons resultados dos filhos. Maurício e Resende (2015) confirmam este achado.

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de professores não certificados em salas com alunos surdos na escola?

Resposta:

— *Sim.* (P-8; P-9 e P-10).

Observou-se que a contratação de professores não certificados em LIBRAS é recorrente em Montes Claros, uma vez que no município há escassez de professores certificados e proficientes na disciplina de Português L2 para surdos, confirmando a explanação de Albres (2010) de que a proposta bilíngue nas escolas regulares e inclusivas tem sido impraticável pela escassez de profissionais capacitados, de materiais de apoio pedagógico, e até mesmo de métodos formais e estratégias para um ensino eficaz.

Pergunta: Na sua sala você passa as lições ou transmite o conhecimento de forma diferenciada para os alunos surdos ou você tem o auxílio do professor intérprete?

Resposta:

— *Passo lições de forma diferenciada* (P-8; P-10).

— *Não, as lições são transmitidas pelo intérprete* (P-9).

Observou-se que um professor se preocupa em passar as lições de forma diferenciada, enquanto que as outras deixam essa tarefa a cargo das intérpretes. Isso justifica-se por, na Escola “B”, a função efetiva do professor regente ser ensinar a Língua Portuguesa em todos os seus aspectos e características, enquanto que o intérprete ainda é o mero tradutor do que é transmitido em sala de aula, fazendo a mediação professor-aluno.

Assim, Cabral e Córdula (2017) consideram que face a dificuldades de comunicação entre o professor de L2 e o aluno, cabe ao intérprete o papel da tradução, das aulas e todas as interações comunicativas que ocorram no contexto acadêmico.

Pergunta: Os procedimentos utilizados na sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem da L2 tem atingido efetivamente o desenvolvimento do aluno surdo?

Resposta:

— *Atingir uma aprendizagem da L2 e consequentemente um desenvolvimento efetivo na disciplina*, eu diria que não, porém devo reconhecer que estão desenvolvendo, embora não atinja o desenvolvimento dos ouvintes (P-8; P-9; P-10).

Como os professores P-8 e P-10 responderam que há um desenvolvimento razoável, estas respostas foram consideradas em termos de conteúdo semelhantes ao professor P-9, registrado acima. No entanto, este resultado reflete mais uma vez uma consequência do desconhecimento da LIBRAS, tanto por parte de alunos como dos professores de L2. Note-se que para que o aluno surdo desenvolva a pragmática e conteúdo da língua portuguesa, tornando-se um cidadão bilingue, é necessário que o professor também o seja (Lacerda (1998).

### **Entrevista aos Intérpretes de L2 para L1’:**

Categoria: Contribuição da L1 para L2 na visão do intérprete.

**De que forma a L1 tem contribuído para a aprendizagem da L2 pelos alunos surdos?**

Pergunta: Como é a relação interativa entre os alunos surdos e ouvintes?

Resposta:

— *Uma relação boa* (I-5, I-6).

Como se pode observar, todos os intérpretes consideraram boa a relação entre surdo e ouvinte. Nenhum optou pela categoria “ótima relação”. Para isso ocorrer os alunos surdos ainda têm um caminho a percorrer, que passa por dominar a LIBRAS, para melhor e mais facilmente aprenderem a L2 e, assim, terem as condições necessárias para comunicar com e entre todos.

Pergunta: Você fez algum curso de capacitação específica para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tendo certificação por exame de proficiência?

Resposta:

— *Não* (I-5; I-6).

Nenhum dos intérpretes possui certificado de proficiência, conforme exigido no Decreto nº 5.626/2005. Em Montes Claros é recorrente. Na escola “B”, tanto os intérpretes como os professores não cumprem as determinações legais. Estas seguem as considerações de Quadros (2004), de que somente o intérprete com conhecimento bilingue poderá sanar, em sala de aula, os problemas relacionados com a L1 e L2, bem como, as dificuldades de ensino e aprendizagem decorrente das alterações de comunicação e linguagem usadas entre o professor e o aluno surdo. Segundo Silva e Silva (2016), é comum as escolas contratarem intérpretes que fazem um curso básico de LIBRAS, para então ser creditados e em entrevistas para determinados setores assumirem cargos acadêmicos junto dos alunos surdos.

Pergunta: Os educandos surdos para os quais você é intérprete da L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades na interação comunicativa?

Resposta:

— *Apresentam dificuldades* (I-5; I-6).

Apresentar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da L2 pelos alunos surdos é prevalente, mas preocupante, especialmente em escolas inclusivas como a Escola “B”. Segundo Novaes (2010), o conhecimento da L1 deve preceder o ensino da L2, na forma de leitura e escrita, para a aquisição e desenvolvimento de um conhecimento bilingue da Língua Portuguesa.

Notou-se anteriormente que uma das principais dificuldades de aprendizagem da L2 por alunos surdos está na dificuldade de comunicação com o professor da disciplina, que não conhece a LIBRAS. Diante disso e do esclarecimento de Cabral e Córdula (2017), quando há desconhecimento da L2 pelo aluno surdo e de L1 pelo professor de L2, torna-se vital o papel do intérprete, como intermediário desta relação. Porém, para que

esse papel surta o efeito desejado, Quadros (2004) considera que o intérprete de LIBRAS também deve ser bilingue, a ponto de dominar a L1 e a L2.

Pergunta: Na sua escola há algum programa de atenção às famílias dos alunos surdos?

Resposta:

— *Não* (I-1, I-2, I-3 e I-4).

Confirmando-se o que responderam os professores de L2, os intérpretes de LIBRAS também foram unânimes em afirmar que na Escola “B” não têm qualquer programa de atenção às famílias dos alunos surdos, no sentido de lhes ensinar estratégias pedagógicas para usarem em casa, propiciando um melhor desenvolvimento da L2. Um programa desse tipo fomentaria a aproximação entre a família, com o filho e com a escola, conforme esclarece Domanovski e Vassão (2016) ou Maurício e Resende (2015).

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de professores da L2 não certificados em LIBRAS, com alunos surdos na escola?

Resposta:

— *Sim* (I-1, I-2, I-3 e I-4).

Esta é uma questão com resposta 100% concordante entre os intérpretes. Ratifica que os professores de L2 participantes não possuem certificação em LIBRAS. A razão e o impacto no desenvolvimento linguístico dos alunos surdos foi já explicada na entrevista com os professores.

Pergunta: É do seu conhecimento a atuação de intérpretes não certificados em LIBRAS, com alunos surdos na escola?

Resposta:

— *Sim* (I-1, I-2, I-3 e I-4).

No caso dos intérpretes, embora não tenham a certificação exigida pelo MEC, são professores que conhecem a LIBRAS, através de cursos básicos, mas não a dominam para a aplicar com conhecimento na L2. Assim, o seu papel é o de traduzir o professor

de L2. Segundo consideração de Cabral e Córdula (2017), é responsabilidade do intérprete a tradução das aulas dadas pelo professor de L2, porém, Quadros (2004) acrescenta que o intérprete de LIBRAS deve ser bilingue, dominando tanto a L1 como a L2, o que não se verifica na Escola “B”, portanto, L1 perde parte da sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da L2, em alunos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou, pela análise dos conteúdos obtidos através de entrevistas (dirigidas aos alunos surdos, familiares, professores da L2 e intérpretes de duas escolas nomeadas ficticiamente como Escola “A” e Escola “B”), e ainda pela observação nos locais pesquisados, combinada e apoiada pela fundamentação teórica inserida na sua contextualização, que o objetivo central foi alcançado, ou seja, identificar a percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, sobre ensino da L2 aos surdos brasileiros e o seu impacto na leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa.

Inicialmente, pelos moldes evidenciados durante a pesquisa em ambas as escolas, pôde afirmar-se que “Sim”, ou seja, que o ensino da L2, mesmo que de forma bastante tímida, tem produzido resultados positivos, com as devidas ressalvas e justificações. Estas dependem da historicidade da Educação Inclusiva no Brasil e são o reflexo de como ela se encontra hoje.

A ideia da inclusão de todos e o acesso à educação teve início em 1948, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas, recomendou em *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que todo o indivíduo tivesse o direito à instrução. 27 anos depois a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, instituiu a *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*, definindo-as como aquelas cujos *déficits* físicos ou mentais não permitem alcançar o pleno gozo da sua capacidade de satisfazer, por si mesmo, as suas necessidades, total ou parcial. Em 1982, também a ONU criou o *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*, declarando que a igualdade de oportunidades fosse acessível a todos.

O Brasil, como signatário desses acordos internacionais, assumiu o compromisso com as recomendações das Declarações focadas nos Direitos Humanos e nas pessoas portadoras de deficiências, e sancionou a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) em 1988, estabelecendo no seu Art. 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família. Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, dispondo sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, e a sua integração social. Dava-se



início à inclusão de pessoas portadoras de deficiência, em 1996, com a criação da Lei nº 10.394, *Lei de Diretrizes da Educação Especial*, prevendo a educação especial para alunos deficientes, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Diante disso sancionou-se no país a Lei nº 10.098, em 2000, estabelecendo tanto critérios quanto normas gerais básicas para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Foi em 2002, após muitas lutas e reivindicações pela comunidade surda, que os legisladores se debruçaram sobre a especificidade do surdo e criou a Lei nº 10.436, que reconhece a LIBRAS como língua oficial desta comunidade, no Brasil. No Art. 1º, parágrafo único, a LIBRAS passou a ser estabelecida como a sua forma de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico seria de natureza visual-motora, com uma estrutura gramatical própria. Este é o sistema linguístico que possibilita a transmissão de ideias e a comunicação nas comunidades de pessoas surdas do Brasil. Assim, este sistema linguístico foi estabelecido como primeira língua para os surdos, tendo como representação a sigla “L1”. O Art. 4º do Decreto supracitado definiu a Língua Portuguesa como segunda língua, cuja representação é a sigla “L2”.

Surgiu então a proposta bilingue para os surdos. Isto é, aprendida e dominada a L1, o surdo estaria apto a aprender a L2. O bilinguismo comporia o uso de duas ou mais línguas, em diferentes contextos sociais. Desta maneira a L1 tornou-se um suporte, nas escolas inclusivas, para o processo de ensino e aprendizagem da L2. Assim a proposta educacional foi a de adotar este princípio e estabelecer alterações na prática pedagógica.

Neste percurso verificou-se que a formação do professor de L2 consistiria em um dos pontos mais relevantes para a educação de surdos, levando-se em conta que sem o conhecimento dos princípios da LIBRAS, assim como da educação bilingue para os alunos surdos e das estratégias de ensino da L2, para o professor seria impossível o desenvolvimento de um ensino eficiente.

Constatou-se que nem todos os professores de Língua Portuguesa se dedicam à L2 para surdos, o que faz com que o número de profissionais nesta linha de ensino seja escasso. Daí a necessidade da inserção do professor intérprete, atendendo à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, como o profissional de apoio pedagógico especializado, que atua em salas de aulas regulares.

Nestes termos, o Decreto nº 5.626/2005 expressa no Art. 7º que para que o professor intérprete de LIBRAS possa atuar, é necessária a certificação por exame de proficiência, promovido pelo MEC.

Retomando a questão de que o ensino da L2, mesmo que de forma tímida, tem produzido resultados positivos, passa-se às ressalvas e justificações, com base nos resultados da pesquisa realizada.

Do ponto de vista dos alunos pôde observar-se que, com algumas exceções (as duas alunas com implantes cocleares, uma em cada escola), os alunos surdos não conseguem aprender com efetividade a prática da leitura e da escrita na Língua Portuguesa, por razões diversificadas e que ora são esclarecidas.

As percepções dos alunos surdos (sobre o desenvolvimento e aprendizagem da L2 com base na L1), incorre de um defasamento significativa da sua L1, o que implica uma baixa aprendizagem da L2. Os resultados obtidos permitiram evidenciar que a maioria dos alunos surdos tem falhas na aprendizagem da L1 e, conseqüentemente da L2. Estes são filhos de surdos em famílias pobres com poucos recursos, que não conhecem a LIBRAS, ou são filhos de pais ouvintes que também não têm conhecimento da LIBRAS e, portanto, desenvolve-se no núcleo de cada família uma forma própria de comunicação com recurso a gestos/sinais, para comunicar com o filho surdo. Mesmo assim, são alunos que afirmam gostar de ir à escola, de aprender, de estar com os amigos e colegas (a maioria ouvintes). No entanto foi percebido, também, que a disciplina L2 representa aquilo que os alunos menos gostam, em ambas as escolas. São alunos que salientam dificuldades em acompanhar as aulas de L2 e, portanto, não estão a aprender a disciplina como previam as políticas educacionais e a legislação. Na perspectiva dos alunos surdos, esta realidade decorre do fato de os professores de L2, quase na sua totalidade, não conseguirem comunicar com estes alunos, além de, os próprios alunos não terem um domínio da L1 para acompanhar com eficiência as traduções do intérprete.

Salientam-se outros fatores que também contribuíram para este defasamento, como por exemplo, o fato de muitos dos responsáveis familiares pesquisados (pai ou mãe) auxiliaremos seus filhos nas tarefas escolares, mas não todos. O mesmo ocorre em

relação à presença destes pais na escola. Verifica-se que a maioria não conhece a LIBRAS, o que acresce à dificuldade para acompanhar e auxiliar academicamente os filhos. Isso justifica a percepção dos pais sobre o pouco progresso dos filhos na aprendizagem da L2 e, salientam que a razão desse *déficit* são as dificuldades de comunicação entre os professores de L2 e os alunos surdos.

A percepção dos professores de L2 sobre a participação e contributo para o processo de aquisição da leitura e escrita em L2 por parte do aluno surdo, foi de que ela era mínima, mesmo porque a grande maioria destes professores não conhece a LIBRAS. Portanto, não estão preparados para este fim, mesmo que as políticas educacionais apontem para a capacitação. São professores de L2 para ouvintes e surdos em ensino regular, mas nunca fizeram um curso de capacitação específica para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Talvez por isso afirmem que o aluno surdo tem dificuldade em aprender a L2 e, ainda, que a responsabilidade das lições passadas ou a transmissão do conhecimento fica a cargo do professor intérprete.

O professor intérprete considerou que a sua participação no processo de ensino e aprendizagem da L2 para os alunos surdos é facilitado pelo fato de todos os intérpretes pesquisados atenderem a um único aluno surdo em sala de aula. Segundo a maioria dos entrevistados: os alunos surdos apresentam uma boa relação e interagem com os colegas ouvintes; contudo, a progressão dos alunos surdos na L2 é feita com dificuldades. Também foi evidente que tanto a Escola “A” quanto a “B”, não possuem um programa de formação sobre estratégias pedagógicas dirigidas às famílias dos alunos surdos. É do conhecimento da maioria dos intérpretes pesquisados a presença tanto de professores de L2, quanto de intérpretes não qualificados, em salas de aulas com alunos surdos. Por fim, constatou-se que para os professores de L2 e intérpretes entrevistados, os procedimentos pedagógicos e estratégias pedagógicas – utilizadas nas salas de aula para o processo de ensino e aprendizagem da L2 para surdos – denota pouca evolução e/ou atualização.

Ressalta-se que os resultados e as considerações finais obtidas não podem ser reconhecidas e/ou generalizadas para outras instituições semelhantes. Mesmo porque, há limites metodológicos inerentes à dependência de informações subjetivas, à falta de suporte e comprovação paralela, para além do viés possível, pelo fato dos indivíduos

de pesquisa poderem ser influenciados, comportamentalmente, pelo contexto em que estão inseridos.

Diante do exposto, sugerem-se outras investigações sobre o tema, no intuito de atualizar, adequar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem da L2 para alunos surdos, efetivando-se o ensino precedente e pleno da L1.

Sugere-se também (a título de experiência futura), que nas escolas pesquisadas e que têm poucos alunos surdos por sala de aula, se capacite pelo menos um professor de L2 sobre os princípios da LIBRAS, bem como da educação bilíngue para surdos e das estratégias de ensino da L2 adaptadas. Também poderia ser disponibilizada nessas escolas uma sala de aulas específica para o ensino extraclasse da L2, semelhante às salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como base de aprendizagem a L1.

## REFERÊNCIAS

- Albres, N. A. (2010). *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Albres, N. A. (2011). A formação de intérpretes de LIBRAS para um serviço da educação especial. O que os currículos de cursos de especialização em LIBRAS têm a nos revelar? *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina de 08 a 10 nov./, p.2151-2162.
- Albres, N. A.; Vilhalva, S. (2005). *Língua de Sinais: Processo de Aprendizagem como Segunda Língua*. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=61>>. Acesso em: 07 agos. 2018.
- Alexy, R. (2015). *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Tradução de Vírgílio Afonso da Silva. 2ª. ed. São Paulo/SP: Malheiros.
- Almeida Filho, J. C. P. (2002). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas/SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua.
- Almeida Filho, J.C.P. (2012). *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas/SP: Pontes, 2012.
- Alpendre, E. V. (2008). Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado de leitura. Proposta de Material Didático – Caderno Pedagógico. Curitiba/PR: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.
- Antunes, A. C. B. (2013). *A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH). Disponível em: <[file:///C:/Users/Niecio/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado\\_Ana%20Antunes%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Niecio/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado_Ana%20Antunes%20(6).pdf)>. Acesso em: 03 Mar. 2019.
- Antunes, C. (2003). *Aula de Português encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos* / Maria Salete Fábio Aranha. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Araújo, E. Rede Mobilizadores. (2015). *Falta preparo para inclusão de crianças com deficiência na escola regular*. Entrevista a Cláudia Denise Bordes dos Santos. Jun./2015. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/falta-preparo->

para-inclusao-de-criancas-com-deficiencia-na-escola-regular/>. Acesso em: 27 Nov. 2018.

Araújo, L. C.; Ribeiro, M. C. M. A. (2018). Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. *Revista de Linguística*. v. 15, n. 3, pp. 3124-3135.

ASMOC. Associação dos Surdos de Montes Claros. (2009). *Asmoc: trabalho em defesa da pessoa com deficiência auditiva*. Montes Claros/MG: Asmoc. Jornal O Norte de Minas, ed. de 10/Set. Disponível em: <<https://onorte.net/montes-claros/asmoc-trabalho-em-defesa-da-pessoa-com-deficiencia-auditiva-1.525737>>. Acesso em: 21 Mar.2019.

Backes, A. L.; Azevedo, D. B.; Araújo, J. C. (2009). Audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Coleções especiais. Obras comemorativas, n. 3).

Barba, M. G. (1980). *Peces, Derechos Fundamentales*. Editorial Latina. 3ed. Madrid: Editorial Latina, 1980. In: Cid, B. C. (Org.). *Introducción al Estudio de los Derechos Humanos*. Madrid: Universitas. p. 113. *Cit. in*. Veras, M. L. C. *Natureza jurídica dos direitos humanos: Análise do Sistema Europeu de Proteção aos Direitos Humanos*. Portugal: Universidade de Lisboa. 2010. Disponível em: <[http://centrodireitointernacional.com.br/static/revistaelectronica/volume9/arquivos\\_pdf/sumario/Maria%20Coutinho.pdf](http://centrodireitointernacional.com.br/static/revistaelectronica/volume9/arquivos_pdf/sumario/Maria%20Coutinho.pdf)>. Acesso em: 15 Abr. 2018.

Barbosa, E. R. A. (2016). *Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EaD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/Faculdade de Letras. Belo Horizonte/MG, Brasil.

Batista, M. G. D. A. M. (2011). *Descrição de singularidades na escrita de surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Benevides, M. V. (2003). Educação em direitos humanos: de que se trata? In: Barbosa, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.

Biderman, M. T. C. (1999). Conceito Linguístico de Palavra. In: Basílio, M. (ed.) *Palavra*. Departamento de Letras da PUC-Rio, pp. 81-97, 1999.

Bogdan, R. S.; Biken, S. K. (2003). *Qualitative research in education: an introduction to theory and methods*. 12.ed. Porto: Porto.

Botelho, P. (2005). *Linguagem e literacia na educação dos surdos: Ideologia e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil. (1973). Presidência da República. *Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973*: Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Inclusiva*. Brasília/DF, Brasil. MEC/SEESP.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014*. Brasília/DF: Brasil, Acesso em: 21 Maio, 2018 de <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>.

Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa do Senado.

Brasil. Congresso Nacional. (1989). *Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Congresso Nacional. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF. D. O. U.

Brasil. Congresso Nacional (1990). *Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Congresso Nacional. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Imprensa do Senado.

Brasil. Congresso Nacional. (2000). *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Congresso Nacional. (2001). *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União – D.O.U.

Brasil. Congresso Nacional. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Congresso Nacional. (2008). *Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF: Senado Federal.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

Brasil. MEC/SECADI (s/d). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 Out.2018.

Brasil. Ministério da Cultura. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília/DF: MEC: SEESP, Jan./.

Brasil. Ministério da Educação (2001). *Parecer CNE/CEB 17/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: Diário Oficial da União – D.O.U.

Brasil. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. (s/d). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de Maio, 2001*. Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SE-ESP.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. Presidência da República. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Brasil. Presidência da República. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: D. O. U.

Brasil. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*, Brasília/DF, Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLIBRAS.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

Brito L. F.; Ferreira, L. Necessidade Psico-Social de Um Bilinguismo Para O Surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 14, p. 89-100, 1989.

Brito, K. R. S.; Freitas, V. O. (2012). Escola e família: responsabilidade compartilhada Eixo Temático: Educação, Sociedade e Práticas Educativas. *VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. 20 a 22 Set./.

BUENO, Adriana da Silva. *Fundamentos da Educação*. Curitiba: Lógica, 2003

Cabral, R. M.; Córdula, E. B. L. (2017). Os desafios no processo de alfabetização de surdos. *Revista Educação Pública*, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, nº 5.



- Cagliari, L. C. (2002). Processos fonológicos. In: \_\_\_\_\_. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 99-115.
- Campello, A. R. S. (2008). *Aspectos da visualidade na educação de Surdos*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil.
- Campos, C. J. G. (2004). Métodos de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. Brasília, DF, *Rev Bras Enferm*, v. 57, n. 5, pp. 611-614, set/out.
- Capovilla F. C.; Rafhael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2. V.
- Capovilla, F. C.; Cavila, A. G. S. (2004). O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilingue do surdo congênito. São Paulo: EDUSP.
- Castro Júnior, G. (2011). *Variação linguística em língua de sinais Brasileira – foco no léxico*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF. Brasil.
- Celani, M. A. A. Cultura de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In Magalhães, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p 135-160.
- Celani, M. A. A.; Sousa, M. J. F. (2017). A formação continuada de professores como um processo de autocrítica. *VERBUM*; v. 6, n. 3, p. 66-76, mar.
- Coutinho, M. C. (2015). *A constituição de saberes num contexto de educação bilingue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de literacia*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, Brasil.
- Cumpri, M. L. (2012). Algumas reflexões sobre léxico e gramática. *Rev. Entrepalavras*, Fortaleza, a. 2, v.2, n.1, p. 41-50, jan/jul.
- Cunha, M. V. (1991). A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, v. 72, n. 171, pp. 175-195, maio/ago.
- D’Urso, L. F. B. (2005). *A construção da cidadania*. Ordem dos Advogados do Brasil – São Paulo. Nov./2005. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2005;1000736295>> Acesso em: 15.Mar.2018.
- Dahlet, V. M. B. (2002). O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? *Revista Letras*, v. 21, n. 1, pp. 127-132.
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília/DF, Brasil. SEESP/SEED/MEC.

Di Santo, J. M. (2007). *Família e escola: uma relação de ajuda*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/famiescola.htm>>. Acesso em: 21 Fev. 2019.

Domanovski, M.; Vassão, A. M. (2016). A importância da LIBRAS para inclusão escolar do surdo. In: Cadernos PDE. *Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE..* Vol. I. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_unicentro\\_marilenedomanovski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf)>. Acesso em: 23 Fev. 2019.

Dorziat, A.; Araújo, J. R.; Soares, F. P. (2011). O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: Dorziat, A. *et alii*. (Org.). Estudos surdos: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011, pp. 19-60.

Duarte, S. V.; Furtado, M. S. (2002). *Manual para elaboração de Monografias e Projetos de Pesquisa*. Montes Claros, MG, Brasil: Unimontes.

Espirito Santo, W. F. (2014). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções Didático-Pedagógicas. Paraná. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_edespecial\\_pdp\\_wladia\\_felix\\_espirito\\_santo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_pdp_wladia_felix_espirito_santo.pdf)>. Acesso em: 19 Dez.2018.

Evans, C. J. (2004). Literacy development in development in deaf students: case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the deaf*, v. 149, n. 1, pp. 17 – 27, 2004. Disponível em: <[http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/americanannals\\_of\\_the\\_deaf/v149/149.1evans.pdf](http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/americanannals_of_the_deaf/v149/149.1evans.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2011.

Fagundes, T. B. (2011). *A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de literacia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

Faria, J. G. (2011). *Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Brasil, v.17, n.1, p.87-100, Jan.-Abr., 2011.

Fernandes, E. (2005). Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem In: \_\_\_\_\_. (org). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação p 7-26.

Fernandes, S. (2011). *Educação de Surdos*. 2. ed. Atual. Curitiba: Ibpx.

Fernandes, S. F. (2003). *Educação bilingue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 f. Tese (Doutoramento em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 Ago. 2018.

Fernandes, S.; Moreira, L. C. (2009). Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*; v. 22, n.34, pp. 225-236, maio/ago, Santa Maria.

Festa, P. S. V.; Oliveira, D. C. (2012). Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. *Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET*. s/n. pp. 1-10. Dez.

Forcadell, M. S. P. (2017). *A inserção do Sistema Signwriting na formação dos profissionais de LIBRAS*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa/PR, Brasil.

Foucault, M. (2014). A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Freitas, S. N.; Moreira, L. C (2011). A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M.; Baptista, C. R. N. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre/RS, Brasil: Meditação/CDV/FACITEC, p. 65-74.

Fremman, R. D.; Carbin, C. F.; Boese, R. J (1999). *Seu filho não escuta?: Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: MEC/SEESP.

Gaio, D. M. (2008). *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil, 2008.

Garcez, L. H. C. (2001). *Os mitos que cercam o ato de escrever*. Capítulo I. In: \_\_\_\_\_. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

Geraldi, J. W. (1999). Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, p. 39-46.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus.

Grannier, D. M. (2003). As bases e a diversificação na formação de professores de português como segunda língua. In: Gärtner, E. Herhuth, M. J. P.; Sommer, n. n. (eds.) *Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian/Faculdade de Filologia da Universidade de Leipzig. pp. 331-342. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=BPJxLPTQqi8C&pg=PA4&lpg=PA4&dq=As+bases+e+a+diversifica%C3%A7%C3%A3o+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+de+portugu%C3%AAs+como+segunda+l%C3%ADngua+GRANNIER&source=bl&ots=ZwHQJNRGNp&sig=LMlxWRnANkoueIKuvEWrpBqqzpo&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwimoPu7yq7fAhXIXpAKHcvLDrgQ6AEwAXoECAgQAQ#v=onepage&q=As%20bases%20e%20a%20diversifica%C3%A7%C3%A3o%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20portugu%C3%AAs%20co>

mo%20segunda%201%C3%ADngua%20GRANNIER&f=false>. Acesso em: 17 Maio 2018.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2018](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018)>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

Jannuzzi, G. S. M.; Caiado, K. R. M (2013). *APAE: 1954-2011: algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados.

Kanner, L. (1964). A history of the care and study of the mentally retarded. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964. *Cit. in.* Aranha, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos* / Maria Salete Fábio Aranha. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis/RJ: Vozes; Maceió, AL, Brasil: Edufal.

Lacerda, C. B. F. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50.

Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, pp. 68-80.

Leiria, I. (2011). *A internalização da Língua Portuguesa*. Definição do Perfil do Professor de português – a Língua não Materna. Disponível em: <<https://plenalemanha.files.wordpress.com/2011/03/i-leiria-perfil-do-professor-plnm.pdf>>. Acesso em 26. Ago.2018.

Lessa, R. (2008). A Constituição de 1988 como experimento de filosofia pública: um ensaio. In: Oliven, R. G.; Ridenti, M.; Brandão, G. M. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. v. 1. São Paulo: Hucitec.

Lima, M. S. C. (2004). *Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Capinas/SP, Brasil.

Lima, M. C. A. (2006). *Educação infantil – saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização*. Surdez. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Lopes, L. P. M. (1996). Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua. In: Lopes, L. P. M. *Dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional Letras, pp. 113 – 124.

- Loureiro, V. R. (2006). A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. *Revista Espaço Informativo Técnico Científico do INES*. Nº 25/26, JAN./DEZ.
- Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, M. L. (2017). A formação do professor para Educação de surdos. *XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. pp. 2106-2119. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957\\_11835.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957_11835.pdf)>. Acesso em: 19 Maio, 2018.
- Mauricio, A. C.; Resende, D. D. P. N. (2015). LIBRAS na família: Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Vol. I. Disponível <[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/BoasPraticas/LIBRASFAMILIA.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/LIBRASFAMILIA.pdf)>. em: 24 Fev.2019.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayoagosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 03 Set. 2017.
- Milanez, S. G. C.; Oliveira, A. A. S. (2013). O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. Capítulo 1. In: Milanez, S. G. C.; Oliveira, A. A. S.; Misquiatti, A. R. N. (Orgs.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento*. São Paulo/SP, Brasil: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 13-24.
- Moreira, M. A. (2017). Bases epistêmicas e pedagógicas para a educação de aprendentes l2: o perfil do professor. In: Viana F. L. et alii. *Jornadas Internacionais de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar: Programa Resumos*. III Jornada Internacional de Alfabetização. Jornada de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar – LESE, 4-5 set./ p. 48.
- Morin, E. (1996). Pensamento e Linguagem. In. *O Método III: O conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América Ltda. p. 114 – 119.
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo /SP, Brasil: Cortez.
- Müller, J. I. (2016). *Língua portuguesa na educação escolar bilingue de surdos*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, Brasil. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149088/001004823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 Mar. 2018.
- Normand, C. (2009). *Saussure*. Tradução Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade.
- Novaes, E. KC. (2010). *Surdos: Educação, Direito e Cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Wak ed.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

Nunes, M. M. G. (2015). *Representações mentais dos alunos de 6º ano acerca das propriedades ortográficas*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Terezina/PI, Brasil. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/81286786-Maria-meyre-gomes-nunes-representacoes-mentais-de-alunos-de-6o-ano-acerca-das-propriedades-ortograficas.html>>. Acesso em: 13 Jan. 2019.

Oliveira, M. K (1993). *Vygotsky*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, R. G.; Simionato, M. A. W.; Negrelli, M. E. D.; Marcon, S. S.. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro.

ONU. Organização das Nações Unidas. (1975). *Resolução nº 2.542/75*: Declaração do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislação/01\\_A01.htm](http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislação/01_A01.htm)> Acesso em: 20 de nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*. Assembleia- Geral da Organização das Nações Unidas, 1982.

Padden, C. A. (1998). Early bilingual lives of deaf children. Cultural and language diversity and the deaf experience. *Parasnis*, Nova York: Cambridge University Press, pp. 99-116.

Pedroso, C. C. A.; Campos, J. A. P. P.; Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*; volume 17, número 1, jan./.

Pêgo, C. F.; Lopes, B. (2014). Reflexões acerca do curso de Letras LIBRAS e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na Educação a Distância. *XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD; UNIREDE*; Florianópolis/SC, 05 a 08 ago./ 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128085.pdf>>. Acesso em: 08 Abr. 2018.

Peixoto, C. R. (2006). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*; v. 26, n. 69, pp. 205-229.

Pereira, M. C. C. (2010). A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p. 325-332.

- Pereira, M. C. C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, Ed. Esp. n. 2, pp. 143-157.
- Pereira, M. C. C.; Vieira, M. I. S. (2009). Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*; São Paulo, LAEL/PUC-SP; vol. XIX, pp. 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- Pereira, R. C. (2008). *Surdez: aquisição de Linguagem e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Perlin, G.; Strobel, K. (2008). *Fundamentos da Educação de surdos*. Dissertação (para o curso de Letras/LIBRAS). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, Brasil.
- Petter, M. M. T. (2002). Linguagem, Língua e Linguística. In: Fiorin, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. Vol. 1 Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, p. 11-23.
- Pietro, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M. T. E.; Pietro, R. G.; Arantes, V. A. (Orgs.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, p. 31-73.
- Pimenta, S. G. (2010). *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pina, M. R. A. (2013). *A realidade do aluno surdo na aula de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE)*. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 nov./. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-003.pdf>>. Acesso em: 21 Nov. 2019.
- Piterman, J. (1980). Metapositividade do direito. São Paulo: Saraiva, v. 52, p. 327-331.
- Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP, Brasil.
- Quadros, R. M. (1997). A aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. Seminário desafios e possibilidades na educação bilingue para surdos. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Littera Maciel, pp. 80-85.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M. (2000). Alfabetização e ensino da língua de sinais. *Textura*, Canoas, n. 3, pp. 53-62.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília/DF, Brasil, Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos MEC ; SEESP.

- Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M.; Cruz, C. R. (2011), *Língua de Sinais - instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M.; Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre/RS, Brasil: Artmed.
- Quadros, R. M.; Paterno, U. (2006). Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 25, 2006.
- Quadros, R. M.; Schmiedt, M. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Gráfica Palotti – Brasília: MEC, SEESP.
- Ribeiro, M. C. M. A. (2012). *O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante*. 2012. 263 f. Tese (Doutoramento em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-96LNYT/tese\\_maria\\_clara\\_maciel.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-96LNYT/tese_maria_clara_maciel.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 Ago. 2018
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3ª ed. São Paulo. Editora Atlas.
- Rocha, L. R. M.; Rodrigues, L.; Botelho, T. S. (2013). A importância do aprendizado da língua de sinais no seio familiar do surdo. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina. 05 a 07 nov./. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT07-2013/AT07-031.pdf>>. Acesso em: 24 Fev.2019.
- Rodrigues, A. C. R. (2013). A didática como fator de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. *Anais Fiped V*, v. 1, n. 2, pp. 58-65.
- Rodrigues, M. S. P.; Leopardi, M. T. (1999). *O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros*. Fortaleza (CE): Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura.
- Romanelli, O. T. (1991). *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Motta, Laura Teixeira (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Salles, H. M. M. L. (2004). Prefácio. In Salles, H. M. M. L. et alii, (Coord.). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.
- Salles, H. M. M. L. et alii, (Coords.). (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP. v. 2.



- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Santana, I.; Gimenez, T. (2005). A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês. *Rev. Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 6, n. 1, pp. 7-13, jun.
- Santos, A. N.; Braga, O. M. B. S. C.; Klein, M. (2017). Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017
- Santos, L. F. (2007). *O Instrutor Surdo em uma Escola Bilingue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.
- Santos, M. F. C.; Lima, M C. M. P.; Rossi, T. R. F. (2003). Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: Silva, I. R.; Kanchakje, S. & Gesueli, Z. M. (Org.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus. p. 17 - 40.
- Santos, M. V.; Chagas, Y. M. M.; Souza, M. M. P. (2012). Educação Inclusiva para surdos: desafios e perspectivas. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*. Editora Realize. Campina Grande. Pp. 1/13. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35ce183e8d336e8c37833b510c2ad743\\_2897.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35ce183e8d336e8c37833b510c2ad743_2897.pdf)>. Acesso em: 21 Fev. 2019.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (2008). *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda*. São Paulo: SME/DOT.
- Sarlet, I. W. (2012). *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2012.
- Saviani, D. (2004). Perspetiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, p. 21-52.
- Saviani, D. (2010). XX: formação de professores. In: Savini, D. *Interlocuções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados.
- Schlünzen, E. T. M.; Di Benedetto, L. S.; Santos, D. A. N. (2013). *História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual*. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1\\_d24\\_v21\\_t02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf)>. Acesso em: 21 Maio, 2018.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. Cit. in Fagundes, T. B. (2011). *A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de literacia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, A. B. P.; Pereira, M. C. C.; Zanolli, M. L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 279-286.

Silva, A. J. C.; Dantas, M. S. M.; Santos Filho, P. L. (2012). Intérprete de LIBRAS em salas regulares: uma luta na educação dos surdos. *Anais*. p. 1-7. Disponível em 27 Jun. 2018 de [http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_formacao\\_carneiroesilva.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_carneiroesilva.pdf).

Silva, C. M.; Silva, D. N. H. (2016). LIBRAS na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Vol. 20, n. 1, Jan./Abri., pp. 33-43.

Silva, E. A.; Araújo, C. L. S. (2017). Leitura e escrita de surdos: uma maneira de inserção e interação na sociedade. *VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*. SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. 28 a 31 ago./.

Silva, G. M. (2017). O Português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *REVISTAX*, Curitiba, v. 12, n. 2, pp. 130-150.

Silva, G. M.; Costa, J. M.; Lopes, L. P. S. (2014). Formação de professores de português para surdos: entre o ideal, o real e o possível. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*. v. 11, n. 2, pp. 1-23.

Silva, I. (2005). *As Representações do Surdo na Escola e na Família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”*. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, Brasil.

Silva, J. A. (2008). *Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Piauí. Terezina/PI, Brasil.

Silva, J. M. S.; Oliveira, M. J. C.; Batista, T. O.; Simões, P. M. U. (2016). O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. *II Congreço Internacional de Educação Inclusiva – II CINTEDI*, 16 a 18 nov. pp. s/n. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA7\\_ID1398\\_01092016152304.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID1398_01092016152304.pdf). Acesso em: 12 Ago. 2018.

Silva, M. C. A. (2013). *As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de Língua Portuguesa a escolares surdos*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil.

Silva, R. C. (2009). LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais: uma possibilidade de segunda língua para ouvintes. *Anais - EDUCERE - IX Congresso Nacional de Educação/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. (p. 2521-2534) Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1883\\_1307.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1883_1307.pdf). Acesso em: 15 Out. 2018.

- Silva, S. S. (2011). Formação de Professor Reflexivo: a lógica da racionalidade dialógica. *Rev. Pergaminho*. Patos de Minas: UNIPAM, n. 2, pp. 115-120, nov.
- Silveira, C. H.; Rezende, P. L. F. (2008). Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: Quadros, R. M. (org). *Estudos surdos III: série pesquisa*. Capítulo 3.
- Silveira, R. M. G.; Nader, A. A. G.; Dias, A. A. (2007). *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos*. Versão preliminar. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do Conhecimento. Instituto Politécnico de Lisboa. In: Freitas, M. J.; Santos, A. L. *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press.
- Skliar, C. (Org.) (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação.
- Slomski, V. G. (2010). *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.
- Souza, A. N. (2012). Ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas: uma análise das propostas de práticas de produção textual nas orientações curriculares do município de São Paulo para o Ensino Fundamental. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*; Campinas, pp. 2297-2308.
- Strobel, K. L. (2008). *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. Tese de doutoramento em Educação, Faculdade de Educação – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.
- Strobel, K. L.; Fernandes, S. (1998). *Aspectos linguísticos da LIBRAS*. Curitiba/PA: Secretaria de Estado da Educação – SEED / Departamento de Educação Especial – DEE, Brasil.
- Stumpf, M. R. (2008). *Escrita de Sinais I*. Florianópolis: UFSC.
- Tailândia. Declaração de Jomtien. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de mar./.
- Tiba, I. (1998). *Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Gente, 1998.
- Travaglia, C. L. (2006). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. Ed. São Paulo: Cortez.
- Tsukamoto, N. M. S. (2014). *A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2014,
- Unesco. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. (1994). *Relatório Final sobre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Spain.

Veloso, A. (2018). *Curso de LIBRAS gratuito*. Jornal O Norte, 08/dez. Disponível em: <<https://onorte.net/montes-claros/curso-de-LIBRAS-gratuito-1.677752>>. Acesso em 21 mar. 2019.

Veras, M. L. C. (2010). *Natureza jurídica dos direitos humanos: Análise do Sistema Europeu de Proteção aos Direitos Humanos*. Portugal: Universidade de Lisboa. 2010. Disponível em: <[http://centrodireitointernacional.com.br/static/revistaelectronica/volume9/arquivos\\_pdf/sumario/Maria%20Coutinho.pdf](http://centrodireitointernacional.com.br/static/revistaelectronica/volume9/arquivos_pdf/sumario/Maria%20Coutinho.pdf)>. Acesso em: 15 Abr. 2018.

Vieira-Abrahão, M. H. (2000/2001). Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de L. E. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 5, p. 153-160.

Vygotsky, L. S. (1991). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In Vygotsky, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, p. 89–103.

Vygotsky, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Zampietro, L. M (2007). Aquisição de língua materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) sob a ótica do pensamento complexo: – como aprendemos uma língua? *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* - Ano 04 n.07, pp. 1-21, 2º Semestre.

Zeichner, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: Carlgren, I.; Handal, G.; Vaage, S. (Org.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27. Cit. in: Santana, I.; Gimenez, T. (2005). A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês. *Rev. Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 6, n. 1, pp. 7-13, jun.

Zeppone, R. M . O. (2011). A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez

## **ANEXOS**

**Anexo I – Requerimento dirigido à Escola “A” para desenvolvimento de pesquisa**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Montes Claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Exmo. Sr(a). Diretor(a)

Escola Estadual “A” de Montes Claros

Eu, Bruno Lutianny Fagundes Monção, RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, responsável principal pelo projeto de Dissertação, o qual pertence ao curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa, na cidade do Porto, em Portugal, venho pelo presente, solicitar a través dessa diretoria, autorização para realizar pesquisa no setor de Educação, mais especificamente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, para o trabalho de pesquisa sob o título a eficácia do ensino da L2 – Língua Portuguesa para os surdos brasileiros: na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, com o objetivo de investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos surdos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, se o ensino da Língua Portuguesa para os surdos brasileiros têm produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa Orientado pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Susana Vaz Freitas em Portugal e co-orientado pelo Prof<sup>o</sup>. Doutor Marcio Jean Fialho de Sousa, no Brasil.

Atenciosamente.

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Co-orientador

**Anexo II – Requerimento dirigido à Escola “B” para desenvolvimento de pesquisa**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Montes Claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Exmo. Sr(a) Diretor(a)

Escola Estadual “B” de Montes Claros

Eu, Bruno Lutianny Fagundes Monção, RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, responsável principal pelo projeto de Dissertação, o qual pertence ao curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa, na cidade do Porto, em Portugal, venho pelo presente, solicitar a través dessa diretoria, autorização para realizar pesquisa no setor de Educação, mais especificamente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, para o trabalho de pesquisa sob o título a eficácia do ensino da L2 – Língua Portuguesa para os surdos brasileiros: na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, com o objetivo de investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos surdos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, se o ensino da Língua Portuguesa para os surdos brasileiros têm produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa Orientado pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Susana Vaz Freitas em Portugal e co-orientado pelo Prof<sup>o</sup>. Doutor Marcio Jean Fialho de Sousa, no Brasil.

Atenciosamente.

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Co-orientador

**Anexo III - Termo de autorização da Escola “A”, para realização da pesquisa**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, atuante no cargo de \_\_\_\_\_, RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, AUTORIZO ao professor Bruno Lutianny Fagundes Monção, RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, mestrando em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, a realizar entrevistas, bem como a realizar observações, com os alunos surdos desde que autorizados pelos pais, com os professores de L2 e L1, desde que aceitem participar e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade tanto da Escola (Escola “A”), quanto das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Montes Claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do responsável institucional



**Anexo IV - Termo de autorização da Escola “B”, para realização da pesquisa**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, atuante no cargo de \_\_\_\_\_, RG N° \_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, AUTORIZO ao professor Bruno Lutianny Fagundes Monção, RG n° \_\_\_\_\_, CPF n° \_\_\_\_\_, mestrando em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, a realizar entrevistas, bem como a realizar observações, com os alunos surdos desde que autorizados pelos pais, com os professores de L2 e L1, desde que aceitem participar e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 4- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 5- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 6- Assegurar a privacidade tanto da Escola (Escola “A”), quanto das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Montes Claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do responsável institucional

**Anexo V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes em Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), responsável (mãe/pai) pelo(a) pelo(a) aluno(a), da Escola \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a autorizar a participação do meu/minha filho(a), assim como a minha participação em um estudo denominado **a eficácia do ensino da L2 – Língua Portuguesa para os surdos brasileiros: na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais**, cujo objetivo central é investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, o ensino da L2 para os surdos brasileiros têm produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa. Por justificativa esclarece-se que o estudo se destina a um apontamento da realidade vivenciada pelos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a uma reflexão propósito pedagógico das instituições educacionais e ainda das políticas educacionais no sentido de melhorar as condições tanto de ensino por parte dos professores de L2 para surdos, quanto de aprendizagem do aluno surdo em relação à L1 e L2.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhoramento do desenvolvimento do meu filho(a) no processo da leitura e da escrita, assim como, o relacionamento e auxílio do mesmo nas tarefas escolares.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e do meu filho(a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

**O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor Bruno Lutianny**

**Fagundes Monção.**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Montes claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do sujeito pesquisado

---

Bruno Lutianny Fagundes Monção

**Anexo VI** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professore de L2 para surdos

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), professor(a) de Língua Portuguesa para alunos surdos, da Escola \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado **a eficácia do ensino da L2 – Língua Portuguesa para os surdos brasileiros: na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais**, cujo objetivo central é investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, o ensino da L2 para os surdos brasileiros têm produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa. Por justificativa esclarece-se que os estudo se destina a um apontamento da realidade vivenciada pelos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a uma reflexão propósito pedagógico das instituições educacionais e ainda das políticas educacionais no sentido de melhorar as condições tanto de ensino por parte dos professores de L2 para surdos, quanto de aprendizagem do aluno surdo em relação à L1 e L2.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhoramento do desenvolvimento do meu filho(a) no processo da leitura e da escrita, assim como, o relacionamento e auxílio do mesmo nas tarefas escolares.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e do meu filho(a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor Bruno Lutianny Fagundes Monção.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Montes claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do sujeito pesquisado

**Anexo VII** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professore Intérpretes da L2 para surdos

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), professor(a) Intérprete de Língua Portuguesa para LIBRAS, da Escola \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar do estudo denominado **a eficácia do ensino da L2 – Língua Portuguesa para os surdos brasileiros: na percepção dos professores da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais**, cujo objetivo central é investigar na percepção dos professores de alunos surdos e dos próprios alunos da Rede Regular de Ensino de Montes Claros – Minas Gerais, o ensino da L2 para os surdos brasileiros têm produzido resultados positivos para a leitura e prática da escrita da Língua Portuguesa. Por justificativa esclarece-se que o estudo se destina a um apontamento da realidade vivenciada pelos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a uma reflexão propósito pedagógico das instituições educacionais e ainda das políticas educacionais no sentido de melhorar as condições tanto de ensino por parte dos professores de L2 para surdos, quanto de aprendizagem do aluno surdo em relação à L1 e L2.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhoramento do desenvolvimento do meu filho(a) no processo da leitura e da escrita, assim como, o relacionamento e auxílio do mesmo nas tarefas escolares.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e do meu filho(a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor Bruno Lutianny Fagundes Monção.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Montes claros, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome e assinatura do sujeito pesquisado

## **APÊNDICES**



**Apêndice I - Check List** para observações

*Check List – Inclusão de alunos surdos*

<b>Nº Ord.</b>	<b>Critérios</b>
1	Os PPPs das escolas pesquisadas contemplam a inclusão de alunos surdos?
2	A escola oferece educação bilíngue?
3	Os professores de Língua Portuguesa recebem capacitação e/ou treinamento específico para trabalhar com alunos surdos?
4	Os professores que lecionam a Língua Portuguesa para alunos surdos possuem conhecimento de LIBRAS?
5	Todos colaboradores, de modo geral, se comunicam com o aluno surdo?
6	A escola possui intérpretes para todos os alunos surdos?
7	A escola possui instrutor surdo?
8	A escola oferece AEE em LIBRAS?
9	A escola oferece AEE para o ensino de L2 para surdos em L1

Fonte 11: Adaptado da legislação vigente.

**Apêndice II** – Roteiro de entrevista sobre a Língua Portuguesa dirigido aos alunos surdos com utilização da LIBRAS

1. Que série você está cursando?

---

2. Gosta de ir à escola? Por quê?

---

3. O que você gosta mais e o que gosta menos na escola?

---

4. Você consegue acompanhar a aula da L2?

---

5. Está aprendendo a L2?

---

6. O professor da disciplina L2 consegue comunicar com você?

---

7. Você consegue compreender a tradução da L2 realizada pelo intérprete?

---

8. Você acompanha positivamente as aulas como os alunos ouvintes?

---

9. Você acha que está faltando algo para a aprendizagem da disciplina? O quê?

---

10. Qual a maior dificuldade em aprender a L2

---

**Apêndice III** – Roteiro de entrevista sobre a Língua Portuguesa dirigido aos pais e responsáveis de alunos surdos

1. Quantos filhos tem? \_\_\_\_\_
2. Quantos surdos na família? \_\_\_\_\_
3. Você costuma auxiliar seu filho surdo nas tarefas de casa? Como?  
\_\_\_\_\_
4. Você domina a LIBRAS para comunicar e auxiliar seu filho nas tarefas acadêmicas da L2?  
\_\_\_\_\_
5. Você já fez algum curso de LIBRAS? Onde?  
\_\_\_\_\_
6. Você é presente na Escola no intuito de dar assistência ao seu filho na L2?  
\_\_\_\_\_
7. Algum de vocês pais são surdos? \_\_\_\_\_
8. Seu filho nasceu surdo? Se não, quando adquiriu a surdez?  
\_\_\_\_\_
9. Você tem observado que seu filho tem progredido na L2? Por quê?  
\_\_\_\_\_
10. Para você, qual a maior dificuldade do seu filho em aprender a L2?  
\_\_\_\_\_

**Apêndice IV** – Roteiro de entrevista dirigido a professores de alunos surdos

1. Qual(is) a(s) escola(s) em que você trabalha?  
\_\_\_\_\_
2. Qual o seu cargo na escola em que trabalha?  
\_\_\_\_\_
3. Quantos alunos surdos você tem?  
\_\_\_\_\_
4. Sua sala é composta apenas por alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
5. Como é a relação interativa entre os alunos surdos e ouvintes?  
\_\_\_\_\_
6. Já fez algum curso de capacitação específica para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
7. Se fez algum curso de capacitação, ele foi disponibilizado por qual setor de educação? Estado, município ou particular?  
\_\_\_\_\_
8. Os educandos surdos para os quais você leciona a L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades cognitivas?  
\_\_\_\_\_
9. Na sua escola há algum programa de atenção às famílias dos alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
10. É do seu conhecimento a atuação de intérpretes não certificados em salas com alunos surdos na escola?  
\_\_\_\_\_
11. Na sua sala você passa as lições ou transmite o conhecimento da L2 de forma diferenciada para os alunos surdos ou você tem o auxílio do professor intérprete?  
\_\_\_\_\_
12. Os procedimentos utilizados nas salas de aula para o processo de ensino e aprendizagem da L2 tem atingido efetivamente o desenvolvimento do aluno surdo?  
\_\_\_\_\_

**Apêndice V – Roteiro de entrevista dirigida aos Intérpretes**

1. Quantos alunos surdos você atende, por sala?  
\_\_\_\_\_
2. Como é a relação interativa entre os alunos surdos e ouvintes?  
\_\_\_\_\_
3. Você fez algum curso de capacitação específica para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tendo certificação por exame de proficiência?  
\_\_\_\_\_
4. Os educandos surdos para os quais você é intérprete da L2 têm progredido significativamente ou apresentam dificuldades na interação comunicativa?  
\_\_\_\_\_
5. Na sua escola há algum programa de atenção às famílias dos alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
6. É do seu conhecimento a atuação de professores não qualificados em salas com alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
7. É do seu conhecimento a atuação de Intérprete não qualificados em salas com alunos surdos?  
\_\_\_\_\_
8. Os procedimentos utilizados nas salas de aula para o processo ensino-aprendizagem da L2 tem atingido efetivamente o Plano Pedagógico da escola?  
\_\_\_\_\_