

O ensino da língua portuguesa escrita, como L2, para estudantes surdos no 5º ano do ensino fundamental

Thaislane Maria Freitas da Silva¹

Wilma Pastor de Andrade Sousa²

Resumo

O ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas tem resultado em constantes fracassos ao longo da história da educação desses sujeitos. Diante disso, este artigo tem como objetivo principal investigar como acontece o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos no 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de referência da região metropolitana do Recife. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que teve como sujeitos uma professora alfabetizadora e dez estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e duas observações durante as aulas de Língua Portuguesa. Os dados revelam que não há incentivo na formação continuada por parte dos governantes, motivo pelo qual o ensino fica prejudicado. Entretanto, isso não inviabilizou a busca da professora que faz parte deste estudo, já que ela procurou fazer cursos de atualização e tem um bom domínio da Libras, dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa é focado em ensino de L2, com uso de estratégias direcionadas para as pessoas surdas, uma vez que se constitui um público que percebe e compreende o mundo prioritariamente pela visão.

Palavras-Chave: Educação de Surdos, Língua Portuguesa como L2, Libras.

1. Introdução

O déficit hoje encontrado na educação dos sujeitos surdos é proveniente de um processo da defasagem de diversos fatores como a falta de conhecimento em libras dos pais, a não aceitação e o isolamento do filho surdo, durante a trajetória desses indivíduos e de sua educação dentro da sociedade, com isso estão acarretando problemas no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email para contato: thaislanefreitas88@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco.

Email para contato: wilmapastor@gmail.com

segunda língua (L2). Afinal, uma parte significativa de sua vida acadêmica, civil e pessoal sofre grandes reflexos em consequência do domínio ou não dessa língua. Quadros e Schmiedt evidenciam isso quando dizem que:

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramaticais e comunicativas das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 31).

O ensino da Língua Portuguesa ao indivíduo surdo tem se encaminhado até agora da mesma forma como se encaminha para o ouvinte. Por isso, o fracasso sempre foi uma marca nesse processo. A consequência mais grave ainda é que se mantém a ideia de que o sujeito surdo é cognitivamente comprometido em relação às pessoas ouvintes. Porém, mesmo se tratando de campos visuais diferentes entre sujeitos surdos e ouvintes, eles são tratados de maneira igualitária quando se necessita de um diferencial. Podemos deixar claro que:

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Os autores anteriormente citados levam-nos a refletir como o ensino da Língua Portuguesa ainda é ensinado aos sujeitos surdos da mesma forma dos ouvintes, muitas vezes não levando em consideração que o estudante surdo utiliza o campo visual. Segundo Vygotsky (1991), a língua de sinais está voltada para as funções visuais, as quais permanecem intactas; essa língua é o meio mais simples de permitir o desenvolvimento pleno e o único das crianças surdas.

Nessa direção, Vygotsky (Op. Cit) deixa claro que necessita se respeitar as diferenças e singularidades da criança surda para que haja um desenvolvimento tanto social como acadêmico. Entretanto, quando o ensino da Língua Portuguesa para o indivíduo surdo passa a ser visto sob outro ponto de vista, a situação muda de perfil quando se enxerga a parte como um todo. Por exemplo: comparar crianças surdas e ouvintes em termos de competência na Língua Portuguesa é como fazer o mesmo em relação à competência na Língua Brasileira de Sinais - Libras. Querer que um ouvinte interaja com pessoas surdas por meio da língua de sinais, sem que ele a domine, é limitar completamente sua capacidade de interação. É condená-lo ao

silêncio. Afinal, ouvintes e surdos, de forma natural, adquirem línguas maternas diferentes. Diante desses aspectos, ainda há muito a se teorizar sobre o ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas.

Desta forma, esse estudo tem como objetivo geral investigar como acontece o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos no 5º ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos: 1) verificar quais são as dificuldades enfrentadas no ensino de L2 para estudantes surdos; 2) descrever os recursos didático-metodológicos utilizados pelo professor no ensino de L2 para as pessoas surdas.

Esta pesquisa foi feita em uma escola da rede estadual da região metropolitana do Recife, em uma sala de aula do 5º. Ano do ensino fundamental. Pretendemos com esse trabalho contribuir para a formação de professores que trabalham com crianças surdas, além de mapear a prática pedagógica do professor no processo de ensino da língua portuguesa escrita.

Esse estudo está dividido em três partes, na primeira discutiremos sobre a importância da Libras para a pessoa surda, na segunda abordaremos o processo de aquisição e o ensino da Língua Portuguesa como L2, e, na terceira e última parte, discutiremos sobre a educação bilíngue para pessoas surdas.

2. Marco Teórico

2.1 A importância da Libras para a pessoa surda

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

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

Nesse sentido, a língua de sinais é única língua que a pessoa surda aprende de forma espontânea e natural. Estudos de Drasgow (*apud* PERLIN, 1998)

mostram a tendência para a educação da criança surda, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua e a língua oficial do país a segunda língua. Sendo assim, as crianças surdas têm o direito, embasado em Lei nº 10.436, de 24 de Abril, de 2002 de se apropriar da Libras como L1.

Por essa razão sabemos como é importante o conhecimento que a criança surda deve ter da Libras desde o nascimento, período em que a comunicação está sendo formada. Geralmente quando a criança é privada desse direito, os adultos criam uma comunicação de maneira caseira, que é o que chamamos de comunicação caseira (refere-se à mímica, comunicação criadas pelos pais e demais familiares), afetando assim o desenvolvimento linguístico dessa criança que não teve contato com a Libras.

Sacks (1990, p. 128) defende que:

Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, a boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (ate mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma continua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica.

É importante ressaltar que essa boa linguagem depende de como a criança surda é exposta para que não haja falhas nessa comunicação, e, possivelmente consequências em outros hemisférios da vida do sujeito. Porém, “é importante considerar que 95% das crianças com perda auditiva são filhas de pais ouvintes, sem qualquer experiência ou conhecimento sobre a surdez” (LEIBOVICI, 1997, p.55).

Essa realidade é triste pelo fato de muitos pais não saberem o que fazer com essa criança que necessita de uma comunicação diferenciada dos demais e que por um motivo ou outro acaba se apropriando de uma língua tardiamente. Cabe então a essa família, em parceria com a escola, percorrer caminhos para desenvolver vias com que as famílias onde existem crianças surdas inseridas possam estimular a Libras em sua comunicação mais rápido possível, amenizando problemas futuros.

2.2 Aprendizagem da língua portuguesa como L2 para estudantes surdos

As trocas sociais são importantes para a primeira infância de nossas crianças sejam elas surdas ou ouvintes, pois elas geralmente possuem os mesmos

erros nas primeiras combinações. O que diferencia umas das outras são os *inputs*, como deixa claro Quadros (1997). As crianças ouvintes têm a mesma capacidade cognitiva no período de aquisição de linguagem comparadas aos indivíduos surdos durante a aquisição da Libras, desde que exposta a sua língua natural. No caso das crianças surdas será o *Input visual* que ajudará o desenvolvimento da criança na aquisição da Libras e conseqüentemente na escrita da Língua Portuguesa. Lima (2007) diz que a aprendizagem de uma segunda língua está ligada ao input. Ressalta que para o aprendiz ouvinte o próprio âmbito familiar alimenta esse input, pois o aprendizado se dá oralmente. Enquanto que para o aprendiz surdo as vias do aprendizado não são as mesmas e sim visuais. Sendo assim, o indivíduo surdo pode adquirir naturalmente a língua de sinais e não a língua oral.

Nesse aspecto podemos ressaltar como era estimulado o processo de aquisição de linguagem nas crianças surdas antes de uma educação direcionada a elas, exclusiva para elas, a exemplo da *educação bilíngue* a qual vem diariamente mostrando a sociedade a sua importância.

Historicamente, para alguns na Grécia antiga até meados da idade média, os sujeitos surdos sempre foram vistos como seres incapazes de aprender, porém no final do século XV alguns professores começaram a se interessar pelo uso de sinais e conseqüentemente a educação desses sujeitos. Com isso surgiram várias abordagens educacionais, como, por exemplo, o Oralismo, com *método oral puro* (língua falada) ou *método combinado* (ensino da fala). Posteriormente surgiu a abordagem da Comunicação Total que, de acordo com Sá (1999), permite a utilização sinais, fala oral, leitura labial e treino auditivo. Assim, a Comunicação Total consistia no uso simultâneo de palavras e sinais, ou seja, no uso simultâneo de uma língua oral e de uma língua sinalizada, motivo pelo qual levou essa abordagem ao fracasso.

A partir da declaração de Salamanca (1994) essa causa em prol dos estudantes surdos ganhou mais força com as pesquisas das professoras Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, com o desenvolvimento da abordagem Bilíngue (a capacidade que o indivíduo tem de se expressar em duas línguas, no caso do indivíduo surdo brasileiro em Libras e em Língua Portuguesa). Podemos destacar alguns ganhos da comunidade surda como o reconhecimento da Libras como língua por meio da lei nº 10.436 em 4 de abril de 2002, bem como o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei.

As decisões educacionais que se referem aos sujeitos surdos ainda continuam predominantemente sob a responsabilidade dos ouvintes, e como se não bastassem quase todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descartadas (LODI, 2013). A educação de pessoas surdas vem conquistando seus direitos em espaços sociais e no âmbito educacional, com isso, o indivíduo surdo também pode se posicionar e começar a equiparar a sua educação com os ouvintes já que, depois de muito tempo que vinha sendo inferiorizado como indivíduo não pensante e incapaz, começa a ser observado de maneira diferenciada e suas necessidades começam a ser atendidas. De maneira tal que o ensino da Língua Portuguesa passa a ser apresentado aos sujeitos surdos com uma metodologia diferente, atendendo as suas especificidades linguísticas. Assunto do qual trataremos a seguir.

2.3 Ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos

Para um aprendizado satisfatório da Língua Portuguesa escrita, faz-se necessário que a metodologia usada pelos professores seja diferenciada no sentido de metodologia própria de segunda língua, uma vez que existem diferenças expressivas entre a Língua Portuguesa a Libras, já que a primeira é oral-auditiva e a segunda é espaço-visual. Para algumas crianças surdas este é o primeiro contato com a língua, por essa razão devemos também refletir sobre as nossas práticas “[...] não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por falta-lhes uma previa compreensão do que seja uma língua, já que não possui nenhuma.” (AMORIM, 1999. p.18).

De acordo com o autor (Op. Cit), nem todas as crianças chegam à escola com uma língua bem estruturada. Além disso, nem todas as crianças surdas chegam à escola sabendo a língua de sinais, pois apenas 5% das crianças surdas são filhos de pais surdos os quais inserem os filhos dentro de contextos onde a Libras é usada cotidianamente. Mas os outros 95% de crianças surdas são filhos de ouvintes que muitas vezes não expõem os filhos em contato com a Libras (LEIBOVICI ,1997,p. 55). Nesse sentido, é fundamental o contato da criança surda com os adultos surdos para que haja um input linguístico favorável para uma

imersão e contato natural com a Libras e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento na Língua Portuguesa escrita.

A metodologia usada pelo professor deve ser diferenciada para que as crianças possam aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que haja momentos de interação entre as mesmas. Segundo Klein e Martohardjono (1999), além de se observarem os diferentes estados do conhecimento linguístico, é preciso investigar os fatores que propiciam as mudanças nas representações intermediárias da gramática, ou seja, o que constitui gatilho no *input* de L2. A criança surda deve ter um *input* diferente da criança ouvinte, pois a língua dos sujeitos surdos é espaço-visual e deve ser estimulada para que haja uma maior aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

As crianças surdas ao receberem um comando visualizam em Libras, pensam em Libras para depois traduzirem para o português escrito; sendo assim o campo visual deve receber um *input* diferenciado. Como afirma Fernandes (2003) que na criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Sendo assim, ela recebe visualmente um determinado símbolo gráfico que a induz à recuperação mental do sinal também visual, em Libras, que conseqüentemente a permite significar a palavra escrita. Também é importante refletir que

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas (BRITO, 1995, p. 11).

Mais uma vez vemos que é ressaltada a importância do canal visual-espacial para o ensino de crianças surdas. Ainda a esse respeito, Reily (2003, p. 16) afirma que “as crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual, com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado.” Com isso deixa clara a necessidade de uma educação que apresente uma didática diferenciada para atender as crianças surdas. Com isso os professores alfabetizadores precisam, além de estimular o *input* dos estudantes surdos, ensinar a Língua Portuguesa de maneira audiovisual.

2.4 Educação bilíngue para pessoas surdas

A educação bilíngue refere-se ao uso de duas línguas para se comunicar, no caso de indivíduos surdos, L1(primeira língua) língua de sinais e L2 (segunda língua) língua oficial do país. Para as crianças surdas brasileiras a Libras é a L1 e deve ser adquirida de forma natural, mediante o convívio com outros surdos, para que em seguida adquiram a L2, no nosso caso a Língua Portuguesa.

Estruturalmente falando, as línguas L1 e L2 são diferentes, como podemos exemplificar que L1 é de aquisição espontânea e essencial em ambiente natural de forma adquirida e não aprendida. Já L2 é proporcionada ao indivíduo a aprendizagem em um ambiente formal. O indivíduo precisa de um espaço formal para aprender essa segunda língua e nesse caso será a escola onde necessitará de professores especializados e uma metodologia diferenciada para que o sujeito surdo se aproprie de forma sólida.

Diferente das crianças ouvintes que desde o nascimento convivem de uma forma ou de outra com a sua língua, através do canal oral-auditivo, a maioria das crianças surdas só têm esse acesso apenas a pequenos gestos para “facilitar” o convívio com a família e pessoas mais próximas que limita ao indivíduo surdo no seu conhecimento de mundo e identidade surda.

Segundo Vygotsky (1991), educar os surdos na segunda língua é compreender e respeitar não apenas sua diferença, mas também a sua singularidade, favorecendo no qual seu desenvolvimento educacional, cognitivo e social. Afirmarões como essas dão embasamento para a criança surda ter o direito ao ensino bilíngue; com isso ganharam reconhecimento através de leis, recomendações e decretos que asseguram um ensino legítimo para todos os sujeitos surdos como no Decreto 5626/2005, que assinala que a Educação dos indivíduos surdos no Brasil deve ser bilíngue.

Além disso, a aquisição da Libras como disciplina curricular, a formação de professores e instrutores, o uso e difusão da língua de sinais, a formação do intérpretes de Libras-língua portuguesa e a garantia e o direito da pessoa surda, mas mesmo com todas essas conquistas ainda o bilinguismo em algumas escolas não atribuem a Libras como principal língua de ensino. Temos a ausência de professores surdos para o planejamento e políticas em educação que como se não bastasse à busca por resultados equivalentes aos ouvintes mostram ainda mais a fragilidade desse processo, que muitas vezes resultam na evasão escolar dos estudantes surdos.

De acordo com Perlin (2000), a pessoa surda deve ser vista como uma pessoa diferente, com possibilidades as quais devem ser estimuladas de forma eficaz, a fim de proporcionar o aprendizado de novos conhecimentos.

3. Método

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública estadual da região metropolitana de Recife-PE, considerada uma escola de referência na educação de surdos, em uma sala do 5º ano do ensino fundamental.

Participaram deste estudo uma professora alfabetizadora e uma turma com dez estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A professora é ouvinte, fluente em Libras, tem licenciatura em Letras e Especialização em Estudos Surdos, trabalha com estudantes surdos há 28 anos. Todos os estudantes são filhos de pais ouvintes, com idades entre 12 e 16 anos, dos quais três são surdos profundos e sete têm surdez moderadamente severa. Dentre estes, dois são usuários de aparelho auditivo e sistema FM (recurso tecnológico que serve para amplificar o som).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e duas observações durante as aulas de Língua Portuguesa. Analisamos através de atividades proposta em sala de aula como o processo de escrita das crianças surdas vem acontecendo no ensino fundamental. Quais as maiores dificuldades enfrentados pelos estudantes surdos quando necessitam escrever o que vêem e pensam em Libras, e se a metodologia do professor alfabetizador atende as necessidades espaço visuais do estudante surdo.

Utilizamos para analisar os dados obtidos a análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2004).

4. Resultados e Discussão

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como acontece o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes no 5º ano do ensino fundamental.

A seguir apresentaremos os resultados da entrevista feita com a professora voluntária participante deste estudo, por meio de categorias e subcategorias.

1. Dificuldades no ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos.

1.1 Falta de formação continuada na área

*“... Olhe o que eu vou falar é muito triste, desse tempo todinho que eu tenho, eu tenho 26 anos no estado, desse tempo todinho que eu tô trabalhando com crianças surdas, houve um período quando a coordenadora da GRE RECIFE norte....., duas vezes por ano, na verdade, em junho e em dezembro, ela reunia o grupo para uma avaliação, de informes e de confraternização. Na verdade, **na verdade não acontecia essa formação continuada, mas a gente se sentia contemplada quando ela dizia o que era que tinha de novo**, o que era que tava vindo, quais eram as mudanças conversadas em Brasília. Então **a gente tinha sempre alguém a quem nos dirigir e alguma informação nova ou velha mesmo pra nós**. Depois que ela saiu da direção de educação especial na GRE Recife norte, então a gente perdeu. **Em minha opinião, foi perdendo referência, foi perdendo. O estado praticamente parou em se tratando de capacitação**, eu estou falando aqui em Recife, pode ser que aconteça no interior. **Eu fiz 2 cursos mas eu lhe sou sincera eu fiz por interesse meu...**”*

A declaração da professora vai de encontro ao que diz no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual garante que as instituições públicas promovam cursos de formação aos professores. Evidenciamos que a professora se refere com saudade a uma ex-coordenadora da GRE que ela trabalha. Apesar de não oferecer uma formação como ela diz **“na verdade não acontecia essa formação continuada, mas a gente se sentia contemplada quando ela dizia o que era que tinha de novo”**, mas havia um acompanhamento, uma assistência melhor que hoje, conforme ela fala **“O estado praticamente parou em se tratando de capacitação”**. Nesse caso, essa professora teve o interesse de buscar uma formação continuada, ao fazer dois cursos na área, mas a iniciativa não partiu da rede estadual, conforme ela diz: **“Eu fiz 2 cursos mas eu lhe sou sincera eu fiz por interesse meu...”**

1.2 Falta de material didático em Libras

“...O estado não tem provido essas capacitações sistemáticas como de língua portuguesa, matemática e tal, e outras disciplinas na área de surdez,

realmente é pouco ou quase nada. **Só que o estado tem providenciado os livros, os livros têm o cdzinho em Libras. A Libras que vem nos livros ela apresenta as variantes dialetais porque são feita ou na região sul ou na região sudeste, então vem assim com umas diferenças dialetais, mas nada que venha impedir a compreensão do texto...”**

Apesar de ainda não se ter um material feito na nossa região para o ensino de estudantes surdos, a professora relata que as mudanças dialetais contidas nos materiais oferecidos pela rede estadual de ensino não interferem na aprendizagem dos estudantes uma vez que ela diz que **“A Libras que vem nos livros ela apresenta as variantes dialetais porque são feita ou na região sul ou na região sudeste... mas nada que venha impedir a compreensão do texto...”**. Nesse caso, corrobora com o que Quadros (1997) diz acerca da necessidade do uso de materiais em Libras na educação de pessoas surdas. Além disso, o governo está respeitando o que preconiza o Decreto nº 5.626/05 quando assegura que o governo deve disponibilizar recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos.

2. Recursos didático-metodológicos

2.1 Falta de didática específica para a Língua Portuguesa para Surdos

“... No primeiro momento um curso de extensão, então como eu participava e gostava de ir, até pra ir aperfeiçoando mais a língua, aí eu vi esse cartaz, eu disse:-eu posso participar? Ela disse pode, qualquer professor da rede estadual pode. Então lá eu me encaixei e convidei outras colegas e outros se encaixaram. Então a gente ficou na faculdade privada e algumas palestras aconteciam na fundação Joaquim Nabuco, os professores vinham de Santa Catarina e eles faziam a palestra e davam o direcionamento todos os sábados das 8:00 às 17:00 da tarde ,nós nos encontrávamos lá na faculdade privada numa sala e nós tínhamos sempre professores cada um assim com aquela matéria específica dando suporte, exigindo, cobrando e a gente participando, então foi um curso muito bem feito. Eu também tenho que agradecer ao estado por ter aceitado. Então o papel do estado foi em aceitar, não foi o estado que providenciou mais uma vez, e como se tratava de um curso caro, e ele não tinha o financeiro então o estado entrou com esse suporte financeiro...”

A professora está falando sobre uma propaganda de um curso na área. Entretanto, não foi a rede estadual que teve a iniciativa, o papel do estado fica claro que foi apenas de financiador do aprendizado quando a professora diz **“ ... não foi o estado que providenciou mais uma vez, e como se tratava de um**

curso caro, e ele não tinha o financeiro, então o estado entrou com esse suporte financeiro...”Não partiu do estado ou alguma organização relacionada ao mesmo garantir a formação continuada dos profissionais para uma ensino de qualidade. Subtende-se que quando existe algum tipo de formação dada anualmente pela rede pública estadual os professores de Língua Portuguesa para surdos recebem a mesma capacitação que recebem os professores de ouvintes. Vendo que através do estado ela não teria a capacitação necessária, começou a expandir seu conhecimento em outros meios. Podemos exemplificar como: Em 2006 quando tomou à iniciativa através de um curso de extensão e no mesmo ano a professora cursou um Curso Básico de Libras na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-PE). A professora relata que disciplinas como Libras, Metodologia educacional para surdos, Identidade e cultura surda e outros inerentes a surdez foram vistas apenas no ano de 2009, na pós-graduação em Cultura Surda, na Faculdade particular em Recife, e uma Qualificação Profissional: Intérprete de Libras (2012) em outra universidade privada. Vimos a garantia desse direito para a formação do professor no Decreto 5.626/2005 que garante esse atendimento (Brasil,2008).

Primeira observação - Recife, 14 de maio de 2015.

Os estudantes chegam à sala às 13h30 e, depois dos devidos cumprimentos, a aula de Língua Portuguesa teve início. De maneira espontânea e rotineira os estudantes preparam seus cadernos para escrever o texto do quadro.

A professora iniciou a aula com o seguinte texto no quadro:

Hoje, o dia está bonito, tem sol forte. Pessoas caminham suadas. Sede sentir. Algumas pessoas têm uma garrafa com água na bolsa. É importante cuidar da saúde no tempo de calor.

Em seguida, a professora lê com os estudantes por meio da Libras, porém também oraliza para ajudar a duas alunas que têm resquícios auditivos e usam um aparelho de amplificação sonora individual.

No decorrer da leitura os estudantes apresentam dificuldade em sinalizar as seguintes palavras: CAMINHAM-SEDE-SENTIR-GARRAFA-BOLSA-TEMPO. Esse dado revela o que Lima (2007) diz quando se refere ao fato de a aprendizagem de uma segunda língua está ligada ao input. Isso nos leva a inferir que esses

estudantes não tiveram acesso ao léxico da Língua Portuguesa de forma satisfatória. Por essa razão, e vendo a dificuldade dos estudantes, a professora interagiu de forma diferente, **exemplificando através de um teatro uma situação diferente da proposta.**

Nessa direção, essa situação nos remete a afirmação de Fernandes (2003) quando diz que na criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual, sendo assim a professora exemplificou as palavras por meio de outro contexto, mas com o mesmo sentido. Ela exemplificou em Libras que o dia estava fazendo muito calor e alguns estudantes vinham caminhando da parada de ônibus até a escola. Eles sentiam sede e por isso traziam consigo em suas bolsas uma garrafa com água, por causa do tempo ensolarado. Após a leitura, a docente fez um ditado com as palavras encontradas no texto, e um **desenho que correlacionasse aos fatos descritos** para que os estudantes pudessem livremente criar seus próprios textos. Essa atitude corrobora com Reily (2003) quando enfatiza a importância de referências visuais para crianças surdas que se encontram em contato inicial com a língua de sinais.

Segunda observação - Recife, 21 de maio de 2015.

A professora iniciou a aula com um texto no quadro:

Um dia agradável

Leo é um menino muito alegre. Ele convidou dois amigos para passear perto de casa. Os amigos aceitaram e juntos resolveram aproveitar o dia. Eles encontram um barco velho junto de uma árvore. Então eles começaram a brincar de piratas no mar. Eles pegavam peixes grandes, lutavam e tinham um papagaio no ombro (tudo imaginação). Depois, quando a brincadeira acabou, eles voltaram para casa felizes.

No decorrer da leitura, os estudantes tiveram dificuldade em sinalizar as seguintes palavras: ALEGRE-PASSEAR-VELHO-MAR-PAPAGAIO.

Vendo a dificuldade a professora interagiu exemplificando de uma forma diferente da proposta no texto. Ao término da leitura **ela apontou com o dedo as palavras para que os estudantes sinalizassem**, em seguida, a docente deixou um **desenho que correlacionasse aos fatos descritos** para que os estudantes pudessem livremente criar seus próprios textos. Mais uma vez esse dado condiz

com Reily (2003) ao afirmar que o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais, bem como que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente. Nesse sentido, a formação de conceitos seria facilitada por meio de representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, uma vez que a imagem permeia os campos do saber, além disso, a imagem também traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. Com base nisso, os estudantes construíram de forma autônoma seus próprios textos e **todos faziam relação com a imagem.**

5. Considerações Finais

Este estudo nos permitiu saber que a educação dos estudantes surdos em geral tem sido não uma responsabilidade do governo, como previsto em decretos e na política de educação nacional, mas a critério dos muitos professores alfabetizadores que independente da deficiência dos estudantes e da situação social, buscam e acreditam que eles devem ter as mesmas oportunidades.

Os dados deste estudo revelam que não há incentivo na formação continuada por parte dos governantes, motivo pelo qual o ensino fica prejudicado. Entretanto, isso não inviabilizou a busca da professora que faz parte deste estudo, já que ela procurou fazer cursos de atualização e tem um bom domínio da Libras, dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa é focado em ensino de L2, com uso de estratégias direcionadas para as pessoas surdas, uma vez que se constitui um público que percebe e compreende o mundo prioritariamente pela visão.

Dentre as muitas dificuldades enfrentadas no ensino de L2 ao estudantes surdos, além da falta de incentivo pelos governantes, pudemos constatar no depoimento da professora participante dessa pesquisa e nas observações feitas em sala de aula, que falta material didático acessível.

Nesse sentido, diante da falta de recursos, destacamos o fato de a professora ter usado estratégias visuais como recurso didático-metodológico, a exemplo das imagens desenhadas, teatro e o uso constante da Libras para esclarecer os textos lidos em Língua Portuguesa.

Concluimos, portanto, que embora existam discursos, apoio e políticas reconhecendo a educação bilíngue como apropriada para os indivíduos surdos, o que acontece é a inserção de estudantes surdos em salas regulares, nas chamadas escolas inclusivas, mas será que o ensino está sendo qualitativo como deveria ser? Os estudantes estão aprendendo e se apropriando do conteúdo ensinado de maneira satisfatória? A identidade e cultura surda têm sido trabalhadas de maneira legítima dentro da sala de aula? Os professores estão tendo formação continuada volta para a área de atuação? Devemos considerar todo contexto histórico da educação para pessoas surdas não para uma possível adaptação, mas uma real mudança. É nesse sentido que deixamos essas inquietações como possibilidade de futuros estudos na área de educação de pessoas surdas em nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério da educação relacionado às questões de educação inclusiva de surdos, “**Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão**”, 2006, p. 46.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: CAMPOS, S. R. L. e TESKE. O. (orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. cap.5,p.56-61.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

LEIBOVICI, Z. **Comunicação do surdo: A família e a sociedade**. Em R. B de Araújo, A. Pracownik & L. S. D. Soares (Orgs.), **Fonoaudiologia atual** (pp. 55-62). Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LIMA, Marisa D. **A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2007.

PERLIN, G. **Educação dos surdos posturas e imposturas**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 6, p. 38-93, 1998.

PERLIN, G. **Identidade Surda e Currículo**. Em Surdez - Processos Educativos e Subjetividade. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes(org.) Lovise. São Paulo. 2000.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis T.T. **Educação de surdos em escola inclusiva**. Espaço: Informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n.7, 1997.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. H. (2003). **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos**. Em I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. p.365. (Coleção Pedagogia e Educação)

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 270p. v.2.

SPINASSÉ, Karen Pupp; **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.