

Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: o Caso de uma Escola Pública da Bahia

Portuguese Language Teaching for the Deaf: the case in a Public School in Bahia

Milena Alves de Santana¹

Wolney Gomes Almeida²

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Historicamente, as políticas públicas, fruto dos movimentos sociais, têm demonstrado avanços no atendimento à pessoa surda, e, sobretudo, no que diz respeito a questões relacionadas à sua educação, à garantia de seus direitos e inclusão no espaço escolar. Tais avanços têm direcionado as pesquisas para o contexto não apenas político, mas também para as práticas deste fazer pedagógico. Em face disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como tem sido o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, embasada nas discussões teóricas do Bilinguismo para surdos em diálogo com as práticas do Ensino Colaborativo. A metodologia empregada foi configurada por um estudo de caso em uma escola pública do interior da Bahia, sendo a coleta de dados realizada por meio de entrevistas e grupos focais com professores de língua portuguesa que possuem ou já possuíram alunos surdos em suas turmas. O resultado das entrevistas foi analisado à luz da teoria da Análise de Conteúdo, revelando a importância do profissional tradutor intérpretes da língua de sinais para a interação entre professor da sala regular e o aluno surdo. Além disso, ficou evidente a necessidade de parceria colaborativa a fim de assegurar o aprendizado de português pelos alunos surdos.

Palavras-Chave: Ensino colaborativo. Educação inclusiva. Português para surdos. Bilinguismo para surdos.

Abstract: Historically, public policies, the result of social movements, have shown advances in the care of the deaf person, and, above all, with regard to issues related to their education, the guarantee of their rights and inclusion in the school space. Such advances have directed research not only to the political context, but also to the practices of this pedagogical practice. In view of this, this research has the general objective of understanding how Portuguese language teaching for deaf students has been, based on theoretical discussions of Bilingualism for the deaf in dialogue with the practices of Collaborative Teaching. The methodology used was configured by a case study in a public school in the interior of Bahia, data collection was carried out through interviews and focus groups with Portuguese-speaking teachers who have or have had deaf students in their classes. The results of the interviews were analyzed in the light of Content Analysis theory, revealing the importance of professional sign language interpreters for the interaction between the regular classroom teacher and the deaf student. In addition, the need for a collaborative partnership was evident in order to ensure the learning of Portuguese by deaf students.

Key-word: Collaborative teaching. Inclusive education. Portuguese for the Deafs. Bilingualism for the Deafs.

¹ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras. Graduada em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Docente da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia. E-mail: millenna.alves@hotmail.com

² Doutor em Educação. Pós-doutor em Educação Especial. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Departamento de Letras e Artes- DLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva. E-mail: wgalmeida@uesc.br

Recebido em 10 outubro de 2022.

Aprovado em 5 de dezembro de 2022.

Introdução

Ao longo da história da humanidade a questão da surdez foi encarada sob perspectivas diferentes. A pessoa surda já foi vista como alguém sem capacidade cognitiva, como alguém que era punido pelos deuses ou que possuía demônios. Por conta disso, indivíduos surdos ficavam à margem da sociedade, isolados, sem a oportunidade de aprender. Aos poucos, porém, alguns estudiosos foram mudando essa visão e estabelecendo alguns métodos para que as pessoas com surdez pudessem se comunicar, usando, sobretudo uma língua gestuovisual.

Após a conferência da educação em Jomtien, na Tailândia (década de 1990), o discurso em favor de uma educação de qualidade para todos e inclusiva, ganhou força em muitas nações, corroborando para a criação de leis a fim de garantir a pessoas com necessidades especiais o direito a uma educação de qualidade. Esses eventos contribuíram para que muitas nações começassem a pensar numa educação que fosse não só especial como também inclusiva. Em se tratando do Brasil, esses eventos educacionais ajudaram a endossar o discurso em prol da educação de surdos por meio da língua de sinais e que estes fossem matriculados em escolas regulares. Essa inclusão, entretanto, nem sempre se efetiva porque o professor da sala de aula regular não domina a língua de sinais e nem sempre sabe como promover a aprendizagem da língua portuguesa para estudantes não ouvintes.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como tem sido o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Especificamente, pretende-se analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – Itabuna/BA.

A metodologia empregada foi um estudo de caso em uma escola pública do interior da Bahia. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e grupos focais com professores de língua portuguesa que possuem ou já possuíram alunos surdos em suas turmas

1. Materiais e métodos

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de ensino, mantida pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, e localizada no município de Itabuna. A unidade oferta os

anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de uma escola de porte grande, pois atende cerca de 1500 alunos, nos turnos matutino e vespertino, ofertando turmas nos níveis fundamental (20 turmas) e médio (15 turmas). Possui 35 salas de aula, biblioteca, área de esporte e laboratório de informática.

Os participantes dessa pesquisa foram professores da área de Linguagens. A área conta com 16 professores das disciplinas: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna- Inglês e Língua Portuguesa. Como critério de inclusão foram considerados aqueles que já possuíram ou possuem alunos surdos em suas classes de ensino regular. A partir desse critério, foram selecionados 8 professores participantes. Como critério de exclusão foram considerados aqueles professores que se encontram em processo de aposentadoria e/ou aqueles que já estão aposentados.

Respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, houve a proteção da identidade dos participantes e a pesquisa foi submetida ao comitê de ética conforme parecer nº 3.641.921.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas

QUADRO 1. Etapas da pesquisa

Etapa	Objetivo
I - Entrevista semiestruturada	Verificar os materiais usados pelos professores de português para ensinar o idioma aos surdos e levantar as principais dificuldades dos professores.
II - Grupo Focal	Discussão dos aspectos mais relevantes das entrevistas.
III - Oficinas	Leitura e discussão teórica sobre o processo de letramento de surdos.
IV - Grupo Focal	Avaliação dos materiais usados para o letramento de surdos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação, realizamos entrevistas e grupo focal. Essas etapas foram realizadas nos momentos de encontro dos professores nas chamadas Aulas Complementares (A/C), as quais por determinação da SEC-BA ocorrem às quartas-feiras. Assim foi feito, pois corresponde ao momento no qual todos os professores envolvidos na pesquisa encontravam-se, ao mesmo tempo, na unidade de ensino.

Os dados quantificáveis foram analisados e expressos em formas de gráficos. Já os dados qualitativos foram analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Segundo comenta Chizzotti (2006, p. 98), o propósito da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A análise de conteúdo é um método, um procedimento de pesquisa que reúne um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para tanto, conforme Bardin (2010), as seguintes etapas devem ser seguidas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

A primeira etapa, a organização da análise, requer uma pré-análise, a fim de que o pesquisador possa explorar o material, separando o que será útil para a investigação. Para tanto, deve realizar a chamada leitura flutuante, ou seja, ler para conhecer o material de pesquisa, familiarizando-se com ele. Depois ler exaustivamente para separar o que vai ser analisado. Em seguida, parte-se para a definição das categorias de análise (BARDIN, 2010).

A fim de atender à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, os sujeitos participantes desta pesquisa foram informados quanto ao objetivo desta a fim de que, caso concordassem em participar, assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido. Antes disso, porém, o projeto de pesquisa foi submetido a um comitê de ética em pesquisa e, após aprovação por meio do parecer de nº 3.641.921 (Anexo A), foi executado.

3 Resultados e discussão

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos com essa investigação. Para tanto, julgamos ser válido retomar os objetivos que nortearam o estudo aqui apresentado. O objetivo geral foi compreender como tem sido e como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Além disso, objetivamos especificamente, analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF) – Itabuna/BA.

Para alcançarmos os objetivos aqui listados e por se tratar de uma pesquisa exploratória, no primeiro momento, foi realizada uma entrevista com os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois são os responsáveis pelo ensino de Língua

Portuguesa. Do total de professores de Linguagens (16), apenas 8 possuem alunos surdos em suas turmas e foram estes professores os sujeitos da pesquisa.

A inclusão do aluno em cada turma é feita pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), levando-se em consideração a série e a data de nascimento do aluno. Quanto às turmas que ficarão sob a responsabilidade de cada docente, essa seleção é feita a partir da disponibilidade de dias e horários do professor. Dessa forma, qualquer turma pode ter aluno surdo, bem como qualquer professor da escola poderá, em algum momento, ter alunos surdos em suas turmas.

Isso posto, convém pontuar que todas as etapas desta investigação foram feitas às quartas-feiras, dia determinado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para ocorrer as Aulas Complementares (AC), momento de planejamento coletivo dos professores da área de Linguagens.

Para facilitar a organização deste artigo, optamos por subdividi-la em seções, tomando como base as etapas da entrevista, o que foi feito em cada reunião do grupo focal, bem como as categorias de análise observadas a partir da Análise de Conteúdo conforme propõe Bardin (2010).

3.1 A identificação dos participantes da pesquisa

A primeira parte da pesquisa de levantamento dos dados de identificação dos professores. O primeiro item diz respeito à formação acadêmica dos docentes, pois é de extrema importância que o profissional responsável pela regência de classe possua a formação mínima para atuar como professor da disciplina que está responsável.

Observou-se que 88% (7) dos entrevistados possuem graduação na área de Letras e 12% (1) possui graduação em Pedagogia. O fato de os docentes participantes desta pesquisa terem cursado uma graduação em Pedagogia ou Letras mostra-se importante, porque nestas licenciaturas estudam-se métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Conforme comenta Marques (2017), é na formação inicial que os professores em graduação devem ou deveriam ser instruídos a terem uma formação que os permita atuar de forma consciente e coerente. O pensamento da autora está em sintonia com o posicionamento de Saviani (2007), o qual afirma que a formação inicial de docentes deveria ocorrer de tal forma que possam perceber a realidade em que estão atuando e intervir nessa realidade.

O segundo item da investigação diz respeito à jornada de trabalho dos professores. 75% (6) possuem carga horária com 40 h e 25% (2) possuem carga horária de 20 h, conforme mostra o gráfico a seguir.

É importante ressaltar que um professor com jornada de 20 h possui 4 turmas, ou seja, ministra semanalmente 14 horas/aula e possui 5 h destinadas ao planejamento de suas aulas. Aquele que possui carga horária de 40 h possui 7 turmas, o que significa 26 horas/aula por semana e mais 10 horas para planejamento das aulas. Considerando que muitos professores não assumem 4 ou 7 turmas de uma mesma série, mas séries distintas, com conteúdos diferentes, são muitas aulas a serem preparadas, além de adequar o material para o aluno surdo.

Acerca das condições de trabalho, Saviani (2007, p.153), defende que os professores precisam de uma carga horária 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”.

Essa carga horária exaustiva, o excesso de obrigações de um professor é um dos fatores que dificulta a busca por cursos de formação continuada para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais (LEITE, 2014). Concordamos com esta visão de que a carga horária dos professores precisa ser revisada visando à busca por formação continuada.

Nesta investigação, também foi observada a disciplina pela qual o professor estava responsável em 2019. Dos 8 entrevistados, 75% (6) ensinam língua portuguesa e 25% (2) ensinam língua inglesa. Estes dois professores foram incluídos na pesquisa porque possuem alunos surdos em sala de aula. Além disso, o professor da área de Linguagens a qualquer tempo pode assumir turmas de Português, Artes, Língua Estrangeira Moderna ou Produção Textual.

Observou-se que 50 % (4) dos docentes possuem especialização *latu sensu*, porém, não é na área de educação especial e inclusiva. Tais cursos foram o Gestar e/ou Metodologia do ensino de língua portuguesa. 37% (3) estão cursando o Mestrado Profletras e 13% (1) não respondeu essa questão.

Aqui já percebemos um entrave para a realização de um ensino de língua portuguesa numa perspectiva inclusiva. Se o professor não possui formação para o atendimento educacional especializado, ele dificilmente terá a compreensão de que, para o surdo, o

português é sua segunda língua e que, em virtude disso, as estratégias de ensino não poderão ser as mesmas usadas para ensinar alunos ouvintes, como afirma Leite (2014).

Os estudantes de graduação mais antigos não tiveram a disciplina Libras e mesmo os que estão se graduando após o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, dificilmente terão uma disciplina que trate especificamente do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, mesmo este decreto deixando ordenado, em seu artigo 13, que esta disciplina deve fazer parte dos cursos de formação dos professores tanto da educação básica quanto do ensino médio.

Sem essa formação, como esperar que o professor de português adotasse uma prática de ensino que seja adequada ao aluno com surdez? Buscaremos responder a essa questão no próximo tópico, no qual discorreremos sobre a prática de ensino no Colégio CIOMF estabelecendo um contraponto entre o que dizem os teóricos e o que os docentes têm feito.

3.2 Desvendando prática pedagógica do ensino de português para surdos no colégio CIOMF

Feita essa primeira caracterização, passou-se para outro quesito da entrevista para saber a respeito do tempo que esses professores possuem de docência com surdos, como é a preparação do material da aula, entre outros. Enfim, a proposta era compreender como se dá o planejamento e execução de aula pensando-se nos surdos.

A primeira indagação feita foi quanto ao período em que o professor tem ministrado aula para turmas nas quais há alunos surdos:

Tabela 1: Atuação como docente de alunos surdos

Tempo de trabalho	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Menos de 1 ano	0	0
Entre 2 a 4 anos	4	50%
De 10 a 15 anos	3	37%
Não respondeu	1	13%
Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A tabela evidencia que 50% dos entrevistados possuem cerca de 2 a 4 anos ensinando a alunos com surdez. Um número significativo, 37%, já está há mais de dez anos ensinando e ainda não buscaram formação para atender esses alunos.

Quando indagados sobre formação na área para atuarem no ensino de surdos numa perspectiva inclusiva, a investigação revelou que 74% não possui.

Tabela 2: Formação para atuar como docente de alunos surdos

Formação docente para atuar com surdos	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Sim	1	13%
Não	6	74%
Não respondeu	1	13%
Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os resultados estão em consonância com o que afirmam Arantes e Souza (2014). Esses teóricos apontam que um dos fatores que dificultam a efetivação de um ensino inclusivo é a formação dos professores, pois são poucos os que conhecem a língua de sinais, que têm formação para pensar no aluno surdo, nas necessidades deste, no modo como aprendem.

Se retomarmos o conceito de inclusão proposto por Sartoretto (2011), *compreender, abranger, fazer parte de*, e o conceito proposto por Schilling e Miyashiro (2008), *juntar(-se) a, inserir(-se), introduzir(-se); fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; compreender, conter, abranger; trazer em si; envolver, importar*, a ausência de formação específica para atuar como professor de português para estudantes surdos faz com que o ambiente escolar, o ambiente da sala de aula não envolva o surdo.

Diante desses significados, em se tratando do ambiente escolar, a inclusão só se efetiva se a equipe gestora, se os professores adotarem práticas pedagógicas abrangentes, que permitam aos diferentes sujeitos desenvolverem a aprendizagem. Sartoretto (2011), lembra que pessoas com deficiência também aprendem, são capazes de produzir, segundo seu ritmo e possibilidades.

Os resultados evidenciam ainda que, como diz Leite (2014), mesmo diante de todos os documentos legais, faltam professores com capacitação para atuarem no ensino de surdos.

Ademais, não é a surdez o empecilho ou responsável pelo baixo desempenho dos estudantes surdos, mas o modo como a língua portuguesa é ensinada a esses alunos.

Assim como afirmam Couto e Almeida (2014), defendemos que a comunicação linguística é uma das habilidades demandadas pelo docente que deseja ver seu aluno surdo se desenvolvendo e sendo incluído na escola. Essa comunicação se dá por meio do professor, do intérprete, do material usado em sala, da interação entre o estudante surdo e seus colegas de sala.

Não se deve perder de vista que os conteúdos destinados a pessoas com algum tipo de deficiência não devem ser limitados, antes suas atividades ou estratégias de aprendizagem devem ser adequadas a essa pessoa. Em face disso, o ensino na perspectiva inclusiva demanda uma organização no sistema educacional que considere não só a diversidade dos alunos como suas necessidades (ARANTES; SOUZA, 2014).

Se o aluno se sente incluído, dificilmente ele deixa a escola, por isso, a comunicação em sala de aula foi uma das questões discutidas neste estudo. Por este motivo, os professores também foram questionados acerca de como fazem para se comunicar com os alunos. 100 % dos entrevistados recorrem aos intérpretes para interagir com os alunos surdos.

Os docentes que estão há mais de 10 anos lecionando para surdos informam que nem sempre foi assim, quando não havia intérpretes eram os próprios alunos ouvintes que conviviam com o surdo, bem como colegas docentes que sabiam Libras que ajudavam nesse processo. É válido recordar que a instituição legal dos intérpretes só veio a ocorrer após o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

É estranho hoje pensar numa aula para surdos sem intérprete, pois como um professor sem saber a língua de sinais e sem intérprete poderia de fato trabalhar na perspectiva da inclusão? Como o aluno ouvinte que muitas vezes apresenta dificuldade para compreender o que o professor diz, poderia explicar a teoria e orientar o colega surdo? São questões que precisam ser pensadas.

Nota-se, diante desse resultado tão expressivo, o importante papel do intérprete como agente mediador do processo de aprendizagem do estudante surdo, como construtor de vínculo entre professor e aluno. Na perspectiva de Almeida e Córdula (2017), o intérprete é

vital, salutar na comunicação entre o professor que não domina a libras e o surdo que está em processo de aquisição do português escrito.

O intérprete deve atuar de modo imparcial, transmitir de modo fidedigno aquilo que o regente de classe está expressando. Precisa também ter autonomia e liberdade para expressar suas dúvidas, emitir opiniões acerca das atividades elaboradas pelo professor, no momento em que se reúnem para planejamento, não esquecendo que ambos visam um bem maior, o aprendizado do surdo (ALMEIDA, CÓRDULA, 2017).

Outro ponto desta pesquisa foi procurar saber como os educadores preparam suas aulas, como é o material para o aluno surdo. 75% (6) dos sujeitos investigados recorrem ao intérprete para ajustar o material de aula. Esses ajustes são feitos nas Aulas Complementares (ACs), as quais, por determinação da Secretaria de Educação do Estado, ocorrem, para a área de Linguagens às quartas-feiras. Apenas dois professores afirmaram que eles mesmos preparam seu material de aula, fazendo os ajustes necessários para adequá-lo ao aluno surdo.

O intérprete de Libras tem se tornado peça-chave para efetivar a interação aluno professor, mas isso não é o suficiente. Aqui cabe também outro questionamento: quem são os intérpretes de linguagens de sinais? São professores com graduação na área de Letras ou Pedagogia ou apenas pessoas que sabem LIBRAS? Talvez, o que ocorra em sala de aula seja uma “tradução” do que o professor diz, uma explicação da atividade, não uma adequação do material didático às necessidades dos estudantes surdos. Se não está ocorrendo o letramento do aluno, o intérprete precisa dialogar com o professor regente, sugerir mudanças no modo como a aula e as atividades têm sido conduzidas, pois conforme orienta Lacerda (2006, p.123), esse profissional pode “negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído.

Neste sentido é salutar que se resgate o Decreto 5.626, de 2005. Este foi o documento que instituiu o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias para surdos. Além disso, também implementou a disciplina Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, exigindo, para tanto, a presença de intérpretes nos locais em que se tenha alunos surdos, sendo que esses intérpretes devem ter formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura em letras/LIBRAS ou em bacharelado na mesma área.

Outro aspecto a ser destacado é o que expõe Lacerda (2006). Ter um intérprete de Libras em sala de aula é importante, pois favorece a interação aluno e professor, auxilia no processo de aprendizagem, mas não é o suficiente. Na maioria das vezes, o aluno surdo permanece como um estrangeiro em sala, cujas necessidades, cultura e modos de aprender não são considerados. A aula é ainda preparada usando-se uma modalidade de língua que ele não domina, é pensada para um aluno ouvinte e, quiçá, o professor espere e cobre dele desempenho igual ao dos ouvintes.

Os professores também foram questionados sobre a relação material usado nas aulas e o letramento dos alunos. Esses materiais favorecem o letramento de todos, inclusive dos surdos?

Tabela 3: Letramento dos alunos a partir do material usado em sala

Material usado em sala e contribuição para o letramento	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Sim, em parte	2	24%
Às vezes	1	13%
Dos surdos, não	4	50%
Não respondeu	1	13%
Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Os professores entrevistados compreendem que, apesar da adequação feita pelo intérprete, não há um efetivo letramento dos alunos surdos. Uma entrevistada chegou a salientar, porque, em seu ponto de vista, esse letramento não ocorre. Segundo seu relato, muitos alunos surdos, assim como muitos ouvintes, chegam ao colégio sem ter sido devidamente alfabetizados.

A pergunta seguinte foi: sente dificuldade para ensinar língua portuguesa para o estudante surdo? Os resultados aqui encontrados estão em consonância com as muitas investigações realizadas no Brasil, as quais apontam que o desconhecimento da língua de sinais é o principal obstáculo da interação entre professores e alunos surdos (LEITE, 2014). Os sujeitos entrevistados unanimemente afirmaram que não saber Libras é a grande dificuldade. Os professores evidenciaram em suas respostas que não há “comunicação” entre eles e os alunos surdos. Nota-se que há uma vontade de aprender a língua de sinais para de fato incluir esses alunos e com eles interagir tal como interagem com os alunos ouvintes.

É preciso, conforme explica Marinho (2015, p.141), compreender que “o atual cenário escolar não conta com muitos professores proficientes em Libras e que tenham conhecimento acerca das especificidades da cultura surda, por completo, assim como as práticas de inclusão do aluno surdo no contexto de uma sala de aula regular”.

É justamente nesse ponto que reside o problema da inclusão, sobretudo de surdos. A maior parte dos professores não domina a língua de sinais, pois há pouco tempo a disciplina Libras foi incluída nos cursos de graduação. Apesar dessa oferta da disciplina, um semestre ainda é pouco para a pessoa dominar essa linguagem. Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre a escola dispõe de intérpretes, o professor por falta de formação na área prepara aulas sem pensar nesse aluno surdo ou se pensa nele, não sabe como inclui-lo de verdade na sala de aula (COUTO; ALMEIDA, 2014).

É válido resgatar o pensamento de Sartoretto (2011) quando pontua que uma escola inclusiva, uma prática de ensino inclusiva é aquela que busca criar condições para que os sujeitos nela inseridos aprendam, que adote uma pedagogia que permita que cada sujeito, cada indivíduo desenvolva suas potencialidades. Diante dos resultados obtidos, a escola possibilita muito mais o desenvolvimento de quem não possui necessidades especiais (LOPES; FABRIS, 2013).

O próximo item da pesquisa foi conhecimento sobre material didático direcionado ao ensino de português para estudantes surdos. Observou-se que 74% dos professores não conhecem nenhum material voltado para o ensino de português para surdos. Provavelmente os materiais usados em sala sejam os mesmos usados para alunos ouvintes, com pouquíssimas alterações, o que confirma as respostas de outra questão concernente ao letramento dos surdos.

A questão chave dessa entrevista foi se a parceria ou o ensino colaborativo de um professor com formação em educação inclusiva com o professor regular poderia ser o caminho para o letramento e verdadeira inclusão do aluno surdo.

Percebeu-se que 100% dos participantes da pesquisa acreditam que a proposta do trabalho colaborativo entre professor especializado em educação especial e inclusiva juntamente com a professora da sala regular parece ser o caminho para a verdadeira inclusão e aprendizagem dos estudantes com surdez.

Do modo como as aulas têm ocorrido, os alunos surdos não são verdadeiramente incluídos, pois apesar do intérprete de Libras estar em sala, o professor regente, muitas vezes, não sabe como adequar o material de ensino e nem como se dá o processo de aquisição do português escrito pelos alunos surdos.

Por conta disso, Campos (2008) afirma que a inclusão do surdo ainda é uma questão polêmica, pois a todo tempo tentam oralizá-lo e desconsidera-se sua língua natural que é a Libras. Enquanto não houver um ensino para estudantes surdos por meio da língua de sinais, enquanto os professores não compreenderem que os surdos aprenderão o português escrito, tendo por base a língua de sinais, não teremos uma educação verdadeiramente inclusiva. A esse respeito, Rodrigues (2015, p.116) comenta que as políticas educacionais de inclusão mantêm uma proposta de uniformização do ensino, proposta que, por sua vez, ignora ou desconsidera as especificidades da pessoa com deficiência. Por conseguinte, o que se observa é “uma pseudonormalização e de uma ilusória inclusão escolar”.

O ideal, porém, para que os alunos surdos de fato aprendam, seria esse professor do AEE trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula comum, ou seja, atuar na perspectiva colaborativa. Do modo como o processo de ensino tem sido conduzido, no caso do aluno surdo, não há um desenvolvimento do estudante, pois nem sempre ele tem um intérprete em sala de aula e o professor da sala de aula regular não domina a Libras. Desse modo, como muitos teóricos apontam, o aluno fica em sala de aula copiando conteúdo pelo quadro ou do caderno dos colegas, mas não há uma aprendizagem efetiva ou desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, a comunicação professor e aluno não se efetiva, posto que o docente não domina a língua de sinais.

Outro item indagado foi o que a escola poderia fazer para auxiliar os docentes a adotarem uma prática de ensino verdadeiramente inclusiva.

Tabela 4: O que a escola poderia fazer pelo docente visando a inclusão

O que poderia ser feito visando a inclusão	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Ela já faz, oferece intérprete	1	13%
Profissional habilitado para coordenar a educação inclusiva na escola	1	13%
Não cabe a escola, demanda políticas públicas de formação de professor	4	48%
Triagem dos alunos surdos não alfabetizados	1	13%
Ofertar curso de Libras para os professores	1	13%
Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo

As respostas que se observam na tabela são muito importantes. A primeira, por exemplo, dá conta de mostrar que a escola faz aquilo que lhe compete, que lhe é possível fazer, oferecer intérprete. Contudo, cabe indagar: a presença do intérprete em sala de aula é suficiente para assegurar o aprendizado do estudante surdo? Acreditamos que não, pois se fosse, em pergunta anterior (tabela 3) o material usado pelos professores com a mediação do intérprete garantiria o letramento dos surdos. Desse modo, observa-se que é preciso algo mais que o intérprete.

A segunda resposta evidencia um anseio do corpo docente, ter um profissional com formação em educação inclusiva para assistir os docentes e trabalhar em regime de colaboração.

Outro sujeito da pesquisa fala de “triagem” do aluno surdo não alfabetizado. Diante da afirmação da professora de que os surdos chegam sem ser alfabetizados, cabe um questionamento: como a professora pode fazer esta afirmação? Será que realmente o aluno chega ao CIOMF “sem alfabetização” ou o professor talvez tenha ou requeira desse aluno um nível de escrita em LP2 similar ao de um aluno ouvinte? Ela possui formação específica em letramento de surdos? Provavelmente, não. Como seria feita essa triagem? Quais instrumentos seriam utilizados para identificar se o estudante surdo é ou não alfabetizado?

É oportuno lembrar as palavras de Fernandes (2006), pois segundo ela não se pode falar em alfabetização de surdos, mas em letramento. A alfabetização, sobretudo em LP, prevê uma oralização, levando a criança a pensar, equivocadamente que há uma relação entre

fala e escrita. Com o tempo, a criança vai tendo acesso ao repertório oral de sua família, de sua escola e vai estabelecendo a relação som e letra. O surdo não faz essa relação.

Por outro lado, também não podemos descartar o que declara Botelho (2005), a saber, que muitos professores, por não possuírem formação adequada, ignoram as dificuldades dos alunos surdos e os promovem para série seguinte sem que estes alunos tenham desenvolvido as competências e habilidades requeridas para progressão no ensino.

Convém compreender que, conforme explica Pereira (2014) e Machado (2015), o surdo tem como sua primeira língua a LIBRAS. O modo de organização linguística da língua de sinais não é o mesmo do Português. Não há em Libras, por exemplo, artigos e o plural é feito pela repetição de Sinais, não há conjunções, preposições, entre outros. Desse modo, um estudante que queira dizer que na biblioteca da escola há muitos livrosalaria “biblioteca livro, livro, livro”. Sem pesquisa sem leitura, sem formação, é bem provável que o estudante surdo que tentar escrever em português fazendo transcrição da língua de sinais seja considerado não-alfabetizado. Silva e Guimarães (2016) sugerem que se o professor tiver por base a libras e a partir dela ensinar as estruturas gramaticais de ambas, o aprendizado do português poderia ocorrer de forma menos complexa.

Além disso, como também discute Sá (2002) e Rodrigues (2015) muitos surdos aprendem a língua de sinais muito tardiamente quando seus pais são ouvintes. Nesse caso, o aprendizado de LP2 se torna mais complexo e se na sala o professor desconhece a Libras e não tem intérprete, recorre às mesmas estratégias de ensino para ouvintes e surdos; outras vezes, o aluno surdo faz apenas copiar informações do quadro ou do caderno do colega. Como esperar que este aluno desenvolva toda sua potencialidade?

Outra resposta que mostra o anseio de interagir melhor com os alunos surdos é o desejo de que poderia haver aula de libras na própria escola. Em que momento seriam essas aulas? Quem as ministraria? Em que horário e quem arcaria com os custos? Esses questionamentos levam a resposta mais indicada pelos sujeitos da pesquisa: políticas públicas efetivas. A escola já faz a sua parte, cabe ao Estado ofertar cursos de capacitação aos docentes das mais diversas áreas para que todos, independente da disciplina que ministram, sejam competentes para se comunicarem com os alunos surdos.

Por fim, foi solicitado que os professores dessem exemplos de materiais usados para ministrar a aula para os surdos e todos responderam que usavam imagens. Marinho (2015)

recomenda o uso de imagens e demais recursos visuais para o ensino de português para surdos, assim como vídeos em Libras, pois estes viabilizam um aprendizado mais fácil, além de considerar a cultura e a identidade do surdo no processo educacional.

Não há muitos materiais didáticos voltados para o ensino de LP2 para surdos, por isso, ao pensar em criar ou adaptar algum, Silva e Guimarães (2016) comentam que o professor precisa pensar nas especificidades desses sujeitos, não desprezando a condição sensorial destes, que sua L1 é uma língua gestuo-visual e que são pertencentes a uma comunidade minoritária. Além dessas questões, outros fatores precisam ser pensados, pois a depender do tempo a que vem sendo exposto ao português, a idade em que começou a ter esse contato, bem como as motivações pessoais interferem no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Em se tratando do Colégio CIOMF, observa-se que a escola tem caminhado rumo à inclusão. Há cerca de mais de 10 anos essa escola pública vem se organizando para receber alunos surdos. O colégio oferece – aos alunos surdos – aulas de Libras no turno vespertino com professor capacitado para tal fim. Assim, o estudante surdo, que porventura seja filho de pais ouvintes e que não conheça a LS, terá esse direito assegurado. Pela manhã, o aluno estará em sala regular com um professor de português e um intérprete.

Apesar do CIOMF já ter uma tradição na inclusão de alunos surdos, esta pesquisa demonstrou que essa inclusão ainda não é efetiva. A instituição de ensino em questão oferece aula de Libras e a presença do intérprete da LS para cumprir a determinação do ensino na primeira língua do surdo (a Libras), contudo a presença desse profissional não tem sido suficiente. Os professores perceberam que a tradução de sua fala não era suficiente, eles precisavam de subsídio teórico para prepararem materiais de ensino de português adequados ao aluno surdo.

Os participantes da pesquisa compreendem que a unidade de ensino na qual estão lotados faz o que lhe compete para cumprir a legislação, mas isso não é suficiente. A fala dos professores mostra um desejo de querer interagir com seus alunos surdos, contudo, essa interação não ocorre porque os docentes não sabem a língua de sinais. Percebemos que a carga horária da maioria desses professores é de 40 h, ou seja, possuem muitas turmas e o

tempo disponibilizado para planejamento não é suficiente para organizar aulas para diferentes turmas e para os alunos com as mais diversas diferenças e necessidades que estes possuem.

Há que se mencionar também que os professores demonstraram sentir angústia e relataram lembranças dolorosas de outras experiências de docência para surdos em outras escolas quando não possuíam intérpretes. Os alunos surdos não os compreendiam, passavam a aula conversando entre si, ou seja, como muitos teóricos falam, o aluno surdo era colocado na sala para ser, talvez, um simples copiador do que o professor colocava no quadro.

Não podemos deixar de mencionar aqui o fato de que os docentes também falaram que não sabiam quais materiais poderiam usar para garantir a aprendizagem do português escrito pelo aluno surdo. Além disso, demonstraram interesse em aprender a língua de sinais para se comunicarem diretamente com seus alunos, sem a necessidade do intérprete.

Diante dessas observações, percebemos que os sujeitos participantes da pesquisa desconheciam as diferenças linguísticas da LS em relação ao português e ao modo como a pessoa com surdez aprende o português. O intérprete participa ativamente desse processo, apontando sugestões, melhorias com vistas a aprendizagem dos alunos surdos.

Referências

ALMEIDA, Severina Mariano da; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucenda. O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). *Rev. Educação Pública*, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>> Acesso em 20 de jan. 2020

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: *Anais do V Seminário Nacional da Educação Especial*. 2014. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarario/trabalhos/253_2_2.pdf> Acesso em 09 de set. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, Marli; ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. *Formação dos professores que atuam na inclusão de alunos surdos no ensino regular*. Paraná: Secretaria de Educação, 2014.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

LACERDA, Cristina Boglia Lacerda de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n.º 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 07 de Julho de 2016.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores. *Rev. da Educação*, v.19, n.1, 2014.

MACHADO, Leonardo Lucio Vieira. *Produção de sentidos da língua portuguesa por surdos usuários da língua brasileira de sinais*. 2015.110f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística). Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MARINHO, Mariana Schwantes. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta curricular. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 139-152, 2015.

MARQUES, Myriam. Letramento, Desejo e Prática no Contexto do Ciclo de Alfabetização; a Atuação do Programa de Formação Continuada (PNAIC) em Goiás. *Cadernos do Aplicação*, v. 30, n.1-2, 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos. Princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR 143

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org). *Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, ago. 2008.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, 2016. p. 79-96.