

## Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Instituto Federal Da Bahia: perspectiva bilíngue e intermediação sensível na sala de aula

*Teaching practices of Portuguese as a second language in the Federal Institute of Bahia: bilingual perspective and sensitive intermediation in the classroom*

Alessandra de Azevedo Costa, CALIXTO (IFBA)<sup>1</sup>  
 Joseane dos Santos do, ESPÍRITO SANTO (UFAL)<sup>2</sup>  
 Rita de Cássia, SOUTO MAIOR (UFAL)<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a implantação e as práticas de ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Salvador, nas turmas dos/as estudantes Surdo/as do Ensino Médio e Superior nos anos de 2013 à 2015 e em 2018. Ele analisa os desafios e as possibilidades no desenvolvimento de um trabalho para a compreensão das práticas linguístico-discursivas de Surdos/as no processo de ensino/aprendizagem. Adota-se a noção de língua, segundo Bakhtin e Volochinov (2014), que a veem como um fenômeno de natureza social, que se concretiza na relação com o outro e considera a Libras como a primeira língua (L1) do Surdo (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; ESPÍRITO SANTO, 2020). A abordagem metodológica foi qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), de observação participativa. As análises indicaram possibilidades de um trabalho de intermediação sensível (LIMA, 2019), dentro de uma perspectiva bilíngue com Surdos/as nos níveis de médio e superior, respeitando a Libras como L1 e a LP como L2.

**Palavras-Chave:** Língua Portuguesa como Segunda Língua, Português para Surdos, Práticas de ensino/aprendizagem, Classe Bilíngue, Intermediação Sensível

### ABSTRACT

*This work presents reflections about the implementation and teaching/learning practices of the Portuguese (LP) as a second language (L2) of the Federal Institute of Bahia (IFBA), Campus Salvador, in the groups of the Deaf students Secondary and Higher Education in the years 2013 to 2015 and in 2018. This paper analyzes the challenges and possibilities to develop a work of understanding the linguistic-discursive practices for Deaf people. The notion of language is adopted here according to Bakhtin and Volochinov (2014) who see it as a phenomenon of a social nature, which materializes in the relation with the other and considers Libras as the first language (L1) of the Deaf (QUADROS and SCHMIEDT, 2006; ESPÍRITO SANTO, 2020). The methodological approach was qualitative (LÜDKE and ANDRÉ, 1986), of participatory observation. The analyzes indicated possibilities of a sensitive*

<sup>1</sup> Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil. Departamento de Línguas Vernáculas (DALV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6799-9678>; [alessandra.calixto@ifba.edu.br](mailto:alessandra.calixto@ifba.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Penedo, Alagoas, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2813-7864>; [joseane.santo@penedo.ufal.br](mailto:joseane.santo@penedo.ufal.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Faculdade de Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>; [ritasoutomai@gmail.com](mailto:ritasoutomai@gmail.com)

*intermediation action (LIMA, 2019), of a differentiated work with deaf people in the medium and higher levels, respecting the Pounds as L1 and the LP as L2.*

**Keywords:** *Portuguese as a second language, Portuguese for the Deaf, teaching/learning practices, bilingual class, sensitive intermediation in the classroom*

## 1. Introdução

As crianças ouvintes aprendem principalmente a modalidade oral da Língua Portuguesa (doravante LP) em casa, através da interação natural com seus familiares, com as mais diversas modalidades da língua, que vão desde a mais formal a mais informal, num *continuum* (MARCUSCHI, 2001), que compreende fatores contextuais, sociais, econômicos e culturais. Em relação à modalidade escrita da língua, o aprendizado em casa também é bastante variado e pode responder aos diversos níveis de Letramento (MARCUSCHI, 2001; KLEIMAN, 2008). De qualquer forma, as crianças ouvintes, ao chegarem à escola, já conhecem e fazem uso da LP, tendo assim condições de estabelecerem relações sociais e dialógicas mais pertinentes e contextualizadas, por estarem no circuito da linguagem que predomina neste ambiente. Nesse sentido, a escola exerce o papel de agência de letramento (KLEIMAN, 2008) que oferece o conhecimento sistemático da língua.

No caso das crianças Surdas, filhas de pais/mães ouvintes, este processo pode ser bem diferente. Por não terem o acesso à língua oral por vias auditivas e por não terem contato com falantes da Língua de Sinais, geralmente, elas chegam à escola desconhecendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a LP. Por mais que esteja rodeada de falantes da LP, ela não está exposta à língua e, por isso, não tem acesso ao *input* visual dessa língua, apesar de ter capacidade cognitiva inata para aprender línguas (GRANNIER, 2007, p. 200).

Diante dessa realidade, as práticas de ensino de Libras e LP para as crianças Surdas precisam considerar que,

diferentemente dos ouvintes, eles não dispõem, na maior parte das vezes, de uma língua quando chegam à escola, uma vez que as famílias, na maioria ouvintes, fazem uso da modalidade oral da Língua Portuguesa, inacessível à criança Surda. Além disso, geralmente não conhecem a língua de sinais (SÃO PAULO, 2008, p. 17).

Segundo Cavalcanti e Silva (2007, p. 219), no Brasil e em outros países do mundo ocidental, a escola é regida pelas atividades de escrita e isso faz com que uma parcela da sociedade seja invisibilizada. Citando Cavalcante (1999), essas autoras ainda asseveram que na escola brasileira nunca

houve espaço para alunos/as que não falem o português padrão, como os/as estudantes indígenas, Surdos/as<sup>4</sup> e habitantes de cidades fronteiras. No caso dos/as Surdos/as, a situação ainda é mais alarmante como será possível ver a seguir.

Dessa forma, e em resumo, as crianças Surdas não são expostas às “situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento, tais como conversas com a família e contação de história, entre outras” (SÃO PAULO, 2008, p. 10). É importante reconhecer também que, por outro lado, ela não chega à escola totalmente privada da comunicação, esta é estabelecida no que chamam de linguagem familiar que, apesar de ser muito importante, não possibilita um padrão de uso necessário para a socialização e interação mais abrangente. De posse apenas de rudimentos ou fragmentos da língua oral, a maioria das crianças Surdas só terá contato sistemático com a LP na escola. Cabe a esse espaço, portanto, a responsabilidade pelo ensino formal tanto da LP e como da Libras.

Com a política de inclusão, os/as alunos/as Surdos/as são inseridos na mesma sala dos/as alunos/as ouvintes e as aulas de LP são ministradas para eles/as da mesma forma que é ministrada para os/as alunos/as ouvintes, utilizando-se metodologias de ensino da LP como língua materna. Visto que a Libras, e não a LP, é a primeira língua (L1) da criança Surda, a forma de ensinar a LP para criança Surda não pode ser a mesma utilizada na educação das crianças ouvintes (ESPÍRITO SANTO, 2020), principalmente e, obviamente, porque os/as Surdos/as não ouvem. A esse respeito, Baldo e Iacono (2009, p. 6) consideram que “a alfabetização de alunos Surdos geralmente baseou-se em métodos que objetivavam sua oralização, seguindo os mesmos passos de uma criança ouvinte, sem atentar para o fato de que o Surdo é desprovido de audição.”

Pensando no processo de alfabetização do nosso país, é possível entender que a maioria das escolas ainda utiliza o método fônico. Explicita-se, abaixo, em que consiste este método:

Para começar, é importante ponderar que a criança precisa superar três desafios para ler e escrever com fluência:

Descobrir o princípio alfabético, isto é, descobrir o fato de que as palavras são formuladas por fonemas (sons menores do que a sílaba) e que os fonemas, por sua vez, são representados por grafemas (letras); aprender a decodificar, ou seja, aprender as relações entre os fonemas e os grafemas que os representam para extrair o som das palavras escritas; aprender o princípio ortográfico, ou seja, as regras que regem a escrita das palavras.

O desenvolvimento da consciência fonêmica é a base para a descoberta do princípio alfabético. Consciência fonêmica refere-se à capacidade de identificar os segmentos de som que formam uma palavra. Esses seguimentos se chamam fonemas. O método

---

<sup>4</sup> A palavra Surdo com “s” minúsculo é um adjetivo para indicar uma pessoa que não ouve. Já Surdo, com "S" maiúsculo representa o sujeito cultural e político que não aceita ser tratado como deficiente, mas sim como diferente (SACHS, 2010).

fônico é a maneira de alfabetizar através dessa conscientização (INSTITUTO ALFA E BETO, 2016).

Considerando que a Libras é a primeira língua e a LP é a segunda língua, questiona-se se essa forma de ensinar a ler e a escrever, considerando a relação entre fonemas e grafemas, seria útil para a aprendizagem da criança Surda. Entende-se que se os/as Surdos/as não têm acesso a LP pela experiência fônica e interação com o mundo através das experiências visuais, logo eles/as necessitariam de uma metodologia que levasse em consideração minimamente esses fatores.

Nesse sentido, segundo considera Quadros (2019), uma criança Surda sozinha não consegue ser incluída em uma escola em que todos são ouvintes. Para serem incluídas com relativa autonomia na educação e na sociedade, as crianças Surdas precisam de uma legião de pessoas sinalizando.

Infelizmente, inúmeras pesquisas<sup>5</sup> atestam que a educação infantil e fundamental das crianças Surdas não têm levado em conta a diferença linguística existente nas práticas de ambos os grupos (crianças surdas, crianças ouvintes), resultando em alunos/as Surdos/as que chegam ao Ensino Médio com um conhecimento ainda rudimentar do idioma, apresentando dificuldades linguísticas de todas as ordens e, muitas vezes, desestimulados a aprender a LP.

Por muito tempo, atribuiu-se o fracasso escolar destes/as estudantes, erroneamente apenas à condição de surdez dessas pessoas. No entanto, pesquisas indicam que as dificuldades linguísticas dos/as estudantes Surdos/as não estão relacionadas à questão de surdez necessariamente, mas às práticas de ensino oferecidas a esses/as. A surdez não está ligada à problemas cognitivos, pois a capacidade de aprender dos/as Surdos/as é igual à dos/as ouvintes, dessa forma o aprendizado ocorre normalmente desde que sejam oferecidas as condições de aprendizagem em que a língua do/a Surdo/a seja utilizada em todo o processo educacional.

Visto que a Libras é a L1 da criança Surda<sup>6</sup>, entende-se que esta deveria ser a língua utilizada em sua instrução. A Libras na intermediação do ensino preenche a mesma função para o/a Surdo/a que a LP oralizada tem para os/as ouvintes, tendo assim papel fundamental no aprendizado da LP como L2. Considera-se, portanto, fundamental assumir que o uso da Libras para a instrução possibilitaria o gerenciamento e a socialização do conhecimento de mundo, dos aspectos culturais atrelados ao ensino da

---

<sup>5</sup> Entre essas pesquisas, podem ser citados a Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, que publicou o livro “Surdos, qual escola?” (2011), o Prof. Dr. Fernando C. Capovilla (2009), que desenvolveu diversas pesquisas sobre a temática, e as professoras Surdas Msc. Shirley Vilhalva, Dra. Ana Regina Campello e Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, autoras de artigos vários publicados, os quais questionam a educação oferecida às crianças e jovens Surdos.

<sup>6</sup> O conceito de pessoa Surda é embasado no Decreto 5.626/05 que a define como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Sabe-se da existência de pessoas com deficiência auditiva que tem a LP como L1. Nesse caso, a ele será referida como Pessoa com deficiência auditiva e não pessoa Surda.

língua. Só assim, os/as alunos/as Surdos/as teriam condições mais igualitárias àquelas que são dadas aos/às ouvintes. Dessa forma, entende-se que o aprendizado da LP precisa ser intermediado pela Língua de Sinais como língua de instrução. Sendo assim, considera-se que enquanto a Língua de Sinais for negada na educação de Surdos/as, os resultados escolares continuarão sendo negativos, como atesta Gesser (2009, p. 57-58), quando essa diz que:

não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos Surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos Surdos.

Nesse sentido, ainda, Cavalcanti e Silva (2007, p. 227) alertam para o que encontraram em pesquisa, de cunho etnográfico, realizada em escolas do interior de São Paulo, na qual surgiram os seguintes questionamentos: “Através da lente do grafocentrismo, que representações são construídas no contexto de surdez/escolarização por professores e familiares de Surdos em algumas escolas da rede regular de ensino?”. De um modo geral, segundo resultado da pesquisa, entende-se que os/as alunos/as estão na escola, mas a incumbência de ensinar seria dos pais e mães. Em outro contexto, ao analisar as aulas de LP em uma turma mista, Espírito Santo relata que

As práticas analisadas trazem implicações em todo o processo de ensino e aprendizagem da LP e no sujeito Surdo. As produções escritas dos estudantes Surdos refletem lacunas linguísticas e a não compreensão da língua nas relações sociais. Os estudantes são exímios copistas, que sentem dificuldades em interagir com a língua, a professora e os colegas ouvintes. A temida exclusão se ressignifica e aparece velada na sala de aula, nas práticas dos professores, nos documentos escolares e nas políticas públicas educacionais, colocando os Surdos à margem do processo educacional (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 126).

Essas pesquisas que registraram a concepção de surdez e as práticas de ensino de LP indicam as implicações que a atual política educacional tem sobre as pessoas surdas. Elas evidenciaram que a escolarização e o ensino da LP escrita para os/as Surdos/as, desenvolvidos em muitas escolas brasileiras, não são coerentes com as necessidades linguísticas desses sujeitos.

É importante compreender que a escrita é uma habilidade/prática que se adquire sistematicamente com a instrução formal, tanto para sujeitos Surdos, como para os ouvintes. Assim, “ainda que o Surdo não vocalize uma palavra da língua oral, ele poderia escrever bem o português como fazem muitos falantes de outras línguas estrangeiras, por exemplo” (GESSER, 2009, p. 57). Para uma aprendizagem efetiva, a Língua de Sinais tem a função de intermediação para o acesso a LP. Para Gesser (2009, p. 58),

Considerando-se que a relação do indivíduo Surdo profundo com a língua oral é de outra ordem (dado que não ouvem!), a incorporação da língua de sinais é imprescindível para assegurar condições mais propícias nas relações intra e interpessoais que, por sua vez, constituem o funcionamento das esferas cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos.

Dessa maneira, o aprendizado da LP precisa atender às necessidades específicas dos/as alunos/as Surdos/as e isso deve envolver principalmente, mas não apenas, o ensino de LP como L2; também deve envolver políticas educacionais comprometidas, propostas de ensino adequadas, (re)construção do currículo, escolha crítica dos conteúdos ou objetos de ensino e desenvolvimento de práticas de ensino pautadas na autonomia do/a docente, que serão efetuadas durante a trajetória escolar desses/as estudantes, visto que “a necessidade de revisão do ensinar/aprender encontra-se vinculada a outros nichos das atuações sociais do sujeito no mundo passado e no que é esboçado no futuro” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 252)

Pensando nas atuais políticas educacionais e nas abordagens de ensino para os sujeitos Surdos, neste trabalho serão consideradas - através da abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), da perspectiva interpretativista de análise de dados (MOITA LOPES, 2006) e considerando a observação participante (ANDRÉ, 2008), as propostas de educação inclusiva e de educação bilíngue, no contexto de uma escola comum, de nível técnico e superior, do município de Salvador, Bahia, onde foi implantada a disciplina Língua Portuguesa para Surdos.

## **2. Inclusão de Surdos/as nas escolas comuns**

A educação dos/as Surdos/as percorreu diversos caminhos cujas abordagens seguiam pelo ensino de línguas por práticas de oralidade e em Línguas de Sinais. As primeiras abordagens partiam da concepção de que o sujeito Surdo necessitava aprender a língua majoritária na modalidade oral. A segunda seguia a ideia de que o/a Surdo/a necessitava de uma língua que representasse suas experiências visuais.

As atuais políticas de educação indicaram o ingresso dos/as estudantes Surdos/as nas escolas regulares de educação básica, dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva, amparados/as “primeiramente pelo artigo 205 da constituição Federativa do Brasil de 1988, que afirma que as ‘pessoas com necessidades especiais’ devem ser atendidas ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino” (CAVALCANTI e SILVA, 2005, p. 221).

Essa decisão foi depois ratificada pela previsão da inclusão de todos/as os/as estudantes na rede regular de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Essas políticas dialogam com a ideia de educação para todos, aclamada na Declaração de Salamanca (1994), que entende Educação Inclusiva como a perspectiva de uma escola em “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Isso significa que as

escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de todos/as os/as seus/as estudantes, por assegurar uma educação de qualidade para todos. Para tal, a escola também precisaria de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, práticas de ensino e parceria com as comunidades. Além disso, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Tendo como bases legais a Constituição (1988), Declaração de Salamanca (1994), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Brasil as Políticas educacionais indicaram o ingresso de estudantes Surdos/as nas escolas comuns. Com essa perspectiva de ensino, a maioria dos/as estudantes/as Surdos/as foram matriculados/as nas escolas comuns<sup>7</sup>, em todas as etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio.

Neste trabalho, por uma questão de recorte, não serão focalizadas as questões linguísticas, sociais e pedagógicas de escolas comuns e suas implicações na educação dos/as Surdos/as, apesar de se entender que as reflexões provenientes desses escopos de pesquisa são extremamente relevantes. Destarte, já compreendendo que o processo de ensino/aprendizagem pode se tornar diferenciado quando se desenvolve práticas bilíngues no ensino de LP como L2, o objetivo é apresentar tais práticas desenvolvidas em classes bilíngues para Surdos/as em escolas comuns e refletir sobre como essas práticas contribuem para o aprendizado de uma L2.

### 3. Educação Bilíngue para Surdos

Analisando o contexto linguístico e educacional do sujeito Surdo, percebe-se que a maioria das escolas com estudantes Surdos/as matriculados/as não conseguem oferecer uma educação igualitária a esses sujeitos (SÁ, 2015). Conforme Lacerda (2000, p. 7), a escola muitas vezes é “vista como um mero lugar de construção de conhecimentos sistematizados, do qual o Surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes”. Há vários complicadores na situação de inclusão do/a Surdo/a na escola, como: o não reconhecimento dos/as Surdos/as como parte de minorias linguísticas e da necessidade de Libras como língua em comum entre professor/a ouvinte e aluno/a Surdo/a; a lacuna na formação docente quanto às condições de ensino para alunos/as Surdos/as; e falta de material específico para o ensino de LP como segunda língua (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 221). Nesse contexto, também não ocorre o ensino de Libras como disciplina curricular para os/as estudantes Surdos/as, nem a Língua Portuguesa é ministrada dentro da perspectiva de L2.

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, adotamos o termo “Escola Comum” para designar as escolas que são denominadas Escolas Inclusivas. Entendemos que as práticas de uma educação inclusiva podem ser desenvolvida em todas as modalidades de ensino, incluindo em classes e escolas bilíngues.

Entende-se que atender às necessidades linguísticas e educacionais no mesmo espaço escolar pode se tornar um desafio. Não somente para os/as estudantes Surdos/as, mas também para todos/as os/as que necessitam de práticas educacionais diferenciadas. Para os/as estudantes de um modo geral, o espaço escolar é também o local para a formação de sua subjetividade, num movimento dialógico interacional de constituição do sujeito (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2014). Nesse espaço, no caso do/a Surdo/a, as identidades se inter-relacionam com as imagens que se constrói sobre o/a Surdo/a na sociedade, em relação às projeções que esse/a também faz de si como cidadão/ã (LACERDA, 2000, p. 7). Nesse sentido, é extremamente importante entender que esse processo de apagamento do/a estudante Surdo/a na escola se reverbera em apagamento e na desumanização do outro, criando segmentos humanos considerados mais ou menos importantes para a sociedade, por terem mais ou menos condições de coexistir nos espaços sociais.

Seguindo o princípio da Constituição (BRASIL, 1988) de que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, a comunidade surda buscou abordagens educacionais que atendessem as suas singularidades linguísticas, respeitando sua língua e sua cultura. Suas lutas são fundamentadas na Declaração de Salamanca (1994), a qual proclama que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Assim, o direito à educação é garantido a todos/as, independentemente das diferenças sociais, étnicas, linguísticas e cognitivas. Para tanto, a Constituição, no Art. 206, determina que uma educação escolar deve ser ministrada com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, a comunidade surda busca igualdade nas condições de acesso à escola por meio de uma educação bilíngue. Considerando que a Língua de Sinais é a L1 dos/as Surdos/as, a escola deve oferecer um ensino em que a Libras seja o meio de instrução. A Libras foi reconhecida como língua das comunidades de pessoas Surdas no Brasil (BRASIL, 2002), o que implica em ações educacionais que visem garantir uma educação por meio dessa língua (QUADROS, 2017). Espera-se, portanto, que, minimamente, se dê condições operacionais para o seu estudo sistematizado.

Ao adotar a Libras como L1, a Língua Portuguesa assume o lugar de L2. Assim, as práticas educacionais para os/as estudantes Surdos/as envolvem o ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, assumindo uma perspectiva bilíngue. O direito a uma educação bilíngue para Surdos no Brasil foi assegurado no Decreto 5.626/05, que determina:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas Surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas Surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos (BRASIL, 2005).

O decreto acima rege que, para os/as Surdos/as, a educação deve basear-se na no ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, educação dentro de uma perspectiva bilíngue. Com a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), representantes da comunidade surda ratificaram a educação bilíngue dentro da meta 4, o que assevera o direito do povo Surdo:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para Surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente Surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Além do PNE, a comunidade surda se fez presente também na elaboração da Lei Brasileira de Inclusão - LBI - (BRASIL, 2015), em que atestam que a educação para Surdos/as envolve

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Isso significa que uma educação inclusiva para o/a estudante Surdo/a deve partir de uma educação bilíngue, por meio de escolas ou classes bilíngues (BRASIL, 2005). A educação bilíngue para Surdos

deve reconhecer as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas (QUADROS, 2019). Envolve uma reestruturação no currículo e nas práticas escolares, invertendo a lógica das relações, Ouvinte X Surdo, por meio de análises multidimensionais do processo educacional sob a perspectiva Surda (ibidem). Surge a necessidade de revisitar os programas de ensino e inserir uma proposta bilíngue que atenda os seguintes objetivos:

- a. legitimar a experiência visual;
- b. assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças a partir da identificação com Surdos adultos (encontro Surdo - Surdo);
- c. criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças Surdas;
- d. garantir as possibilidades para que as crianças Surdas construam uma teoria de mundo;
- e. oportunizar o acesso à informação curricular e cultural (QUADROS, 2019, p. 164).

Esses objetivos propõem uma ressignificação na educação, não somente para crianças Surdas, mas também para os sujeitos Surdos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Pensando em espaços escolares bilíngues, a comunidade surda baiana conquistou a implantação da disciplina Língua Portuguesa para Surdos/as no currículo dos/as estudantes Surdos/as do Instituto Federal da Bahia, campus Salvador. Dessarte, essa instituição federal de ensino técnico e superior assegura, desde 2013, a classe bilíngue de Língua Portuguesa para todos os Surdos matriculados nos níveis médio, subsequente e superior. Antes de adentrarmos nas reflexões e práticas após a implantação dessa disciplina, serão considerados o papel linguístico, social e dialógico da Língua Portuguesa para o sujeito Surdo.

#### **4. Ensino de LP para surdos: a intermediação sensível**

A escrita do/a aluno/a Surdo/a reflete, em certa medida, os conhecimentos que esse/a possui, quando possui, da comunidade ouvinte. Ou reflete o quanto a escrita teve representatividade e função na vida dele/a, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetido/a. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma “língua morta”, pois, ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios, na produção de frases, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado (SOUZA, 1998, p. 147) ou ainda de como é a engrenagem da interação viva (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014) que compõe de fato a linguagem humana. A Língua, se não é vista como interação, é apresentada artificialmente, o que contribui para as lacunas presentes nos textos dos/as alunos/as. Segundo Grannier (2007, p. 203), o ensino na escola deve priorizar, nesse sentido, a prática da língua, o trabalho com a

língua, reduzindo ao máximo o ensino sobre a língua, visto que, segundo Souto Maior (2018, p. 134), o sentido não se encontra na leitura decodificadora da superfície textual de um enunciado, pois são vários os elementos que compõem os movimentos de compreensão, sendo assim a língua a ser ensinada na escola é aquela que poderá incluir o sujeito no circuito social das interações humanas.

Outro fator contribuinte na dificuldade do aprendizado da escrita é a falta de compreensão dos/as profissionais da educação acerca da surdez e das necessidades metodológicas para o trabalho com Surdos/as. A visão clínica acerca da surdez interfere negativamente na atuação e nas metodologias de ensino. Para alguns/mas destes/as profissionais, a surdez atrapalha o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo essa rotulada como debilitada. Há outros/as educadores/as que usam a língua de sinais, porém apenas como uma forma de mediação para se chegar à língua oral, e não como uma produção cultural linguística. Dessa forma, utilizam a língua oral como sendo a L1, de maneira totalmente tradicional, esforçando-se para adquirir equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do/a Surdo/a de aproximar-se de um modelo ouvinte e pensam que assim fazem um trabalho bilíngue com os/as Surdos/as (PERLIN e STROBEL, 2008, p. 17).

As pesquisas recentes e a própria comunidade surda compreendem o/a Surdo/a como sujeito linguística e culturalmente diferente, e não deficiente. Grannier (2007, p. 203) assume que são três os desafios linguísticos que se colocam para a Criança Surda, a saber, a aquisição de Libras, a alfabetização e a aquisição do português. A criança Surda que aprende a Libras desde bebê teria, em tese, uma aprendizagem “natural” dessa língua e poderia ter mais êxito em aprender a língua escrita da LP, visto que a primeira poderá ser a língua de intermediação, processo defendido neste estudo.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 29) expõem a Língua de Sinais como base para o aprendizado da língua escrita. Segundo elas,

diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua.

Transpassado o primeiro desafio da aquisição de Libras, entende-se que os/as estudantes estariam mais fortalecidos/as para o segundo, ou seja poderiam ser alfabetizados (ou letrados), numa perspectiva mais sensível de educação (LIMA, 2019). Numa perspectiva de intermediação sensível<sup>8</sup>, o/a docente contextualiza seu processo de ensino e aprendizagem não apenas como projeto prévio de ensinar; o/a estudante é um dos elementos fundamentais para a efetivação desse processo e as subjetividades e culturas ali presentes na sala de aula são itens fundamentais na composição didática do ensino. Já a discussão sobre

---

8 Reflexões de Souto Maior (2013, 2018) definem a escuta sensível como a ação docente de promover a interlocução através de sua prática em sala de aula. Nesse sentido, as atividades do docente são crítico-reflexivas e pressupõem a contextualização do processo de ensino/aprendizagem.

a aquisição do português, terceiro desafio apresentado por Grannier (idem, ibidem), pode ser complexificada visto que há modalidades da língua e que há, nas escolas, uma série de discussões sobre o que é de fato objeto de ensino para a LP, que trazem subjacentemente diversas e diferentes perspectivas de língua.

Assim, primeiramente e em resumo, entende-se que o uso da Libras deveria preceder o ensino de LP, mas não só isso. O ensino de LP, em segundo lugar, deve ser mediado pela Libras que é necessariamente a língua de instrução e intermediação em todo processo educacional do sujeito Surdo, mas também não é tão simples assim, tampouco seria apenas essa ação uma garantia do sucesso do aprendizado.

O processo de ensino/aprendizagem da LP para Surdos/as enfrenta outros desafios, como por exemplo, o das práticas atualmente usadas no ensino da LP para os/as Surdos/as. Essa é uma das maiores dificuldades dos/as professores/as que atuam com esse público (SILVA, 2011). Pensar nas práticas de ensino de línguas requer uma reflexão sobre as atuais perspectivas de ensino, metodologias, curricularização etc. Alguns/mas pesquisadores/as da Linguística Aplicada vêm se debruçando sobre essas questões, como Zozzoli (2013), Souto Maior (2013, 2018), Lima (2019), Espírito Santo (2020). A primeira supracitada assume especificamente que

ensinar e aprender podem ser compreendidos, ainda em muitos contextos sociais, institucionais ou não, como passagem de conhecimentos prontos do professor e a recepção/repetição desses conhecimentos pelo aluno. Nessa perspectiva privilegia-se a memorização e a reprodução de conteúdos previamente estabelecidos nos objetivos de aprendizagem idealizadas a serem alcançados (ZOZZOLI, 2013, p. 267).

Correlacionando com a discussão sobre a educação dos Surdos, Ribeiro (2015, p. 24) afirma que “não basta ensinar os alunos Surdos como decodificar sinais gráficos, é preciso ensiná-los a forma escrita: para quem ou o que estou escrevendo?” Há outros elementos que antecedem às regras de usos sociais da escrita, como o próprio processo de alfabetização, até porque é importante entender que diferente do/a aluno/a ouvinte que poderá, na alfabetização, correlacionar som e letra, como representação alfabética, o/a Surdo/a, ao ser alfabetizado/a, aprende a representação das palavras uma a uma, como acontece com escritas baseadas em ideogramas (GRANNIER, 2004, p. 208). Ainda sobre o ensino de LP, Antunes (2003, p. 24) percebe “algumas constatações menos positivas, acerca de como acontece a atividade pedagógica do ensino do português”. Analisando as experiências nas aulas, ela descreve que

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada com “exercícios de criar uma lista de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isolada, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das inquietações com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com

uma unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas uma das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social (ANTUNES, 2003, p. 26).

Percebe-se que a concepção de ensino de LP, apenas por seu aspecto estrutural (sintático, morfológico) ou normativo (gramaticais ou de comunicação), não possibilita o uso mais pleno da língua em contextos diversificados das práticas sociais de linguagem. Muitas vezes, o conhecimento construído em “atividades” de estruturação e/ou normatização da língua se encontra dissociado de seu contexto de uso, configurando-se como um desserviço ao processo de aprendizagem de qualquer estudante (seja Surdo/a ou ouvinte)

#### **4.1 Os saberes e o ensino de LP: saber político e concepção de língua no ensino**

Segundo Souto Maior (2017, 2019), o encaminhamento pedagógico assumido em sala de aula é constituído do posicionamento do/da docente de línguas em relação: a) ao seu entendimento sobre o que é ensinar e posicionamento sobre sua própria formação (saber político); b) ao seu conhecimento sobre o como ensinar (saber pedagógico<sup>9</sup>); c) às suas experiências construídas com a prática docente em sala de aula (saber experiencial); e) ao seu conhecimento sobre o objeto de ensino (saber sobre o conteúdo<sup>10</sup>).

Cada um desses elementos ou dimensões de atuação docente requer discussão teórico-metodológica específica. Para o objetivo deste estudo, todos eles são pertinentes e mereceriam aprofundamento, no entanto os dois primeiros, saber político e o saber sobre o conteúdo, serão selecionados para a construção da proposta que ora se apresenta e, por isso, servirão de base para a interpretação de dados.

Sobre o saber político, pode-se dizer que o conhecimento das normatizações que regem o processo de ensino (da Libras) é fundamental para uma atuação mais legitimada e coerente com as demandas mais contemporâneas (SOUTO MAIOR, 2019). Sendo assim, a divulgação constante das bases legais, as formações docentes com este e outros objetivos, o vínculo entre academia e escolas da educação básica por meio de projetos de pesquisa e de extensão, e os espaços de debates da condição do/a aluno/a Surdo/a etc. são grandes ações que podem compor uma nova realidade para o ensino da Libras. O saber político busca o estabelecimento de relações menos assimétricas em sala de aula, através da intermediação

---

<sup>9</sup> Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas/concepções resultantes de reflexões sobre a prática docente no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

<sup>10</sup> Autores como Tardif (2016) e Pimenta (2012) denominam esse saber como disciplinar. No estudo, este termo poderá ser utilizado como sinônimo, apesar de se ter restrições quanto ao seu emprego.

sensível<sup>11</sup>, a revisão teórica de conceitos-chave do ensino, lastreadas no ensino da língua em uso, o entendimento da pluralidade cultural das diversas comunidades que constituem o espaço da aula.

Como se pode observar nos itens elencados acima, a própria revisão teórica dos objetos de ensino está atrelada ao posicionamento político, mas também compõe esse elemento do saber sobre o conteúdo. Tardif (2014) critica a formação que privilegia o modelo aplicacionista do conhecimento: aulas baseadas, na maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa. O conhecimento disciplinar ou saber sobre o conteúdo no ensino da LP para os/as Surdos/as envolve o conhecimento sobre aspectos relacionados ao letramento nos gêneros, mas também aos espaços de sentido entre a Libras e a segunda língua ensinada. Na perspectiva assumida neste artigo, o conhecimento do funcionamento dessa relação, que vai desde o aspecto estrutural até o conhecimento linguístico-cultural, é premissa para o desenvolvimento do conhecimento na área. Segundo Lima e Souto Maior (2014, p. 395), é a partir da reconsideração da concepção de língua/linguagem que o processo de ensino e aprendizagem pode se constituir como prática social significativa para os alunos. Na escola, a língua é apresentada como uma instância pronta e distante dos sujeitos, como um modelo de língua fossilizada. Esse distanciamento é ainda mais profundo para o/a aluno/a Surdo/a quando esse/a não vê a representação cultural de seu falar sendo a ponte de intermediação efetiva. Dessa forma, não há promoção de um aprendizado que considera também as etapas para esse aprendizado e que essas etapas precisam ser pensadas pelo/a docente que empregará determinada metodologia e selecionará certos aspectos a serem trabalhados no conjunto de possibilidades do uso da linguagem.

Para Bakhtin (2009, p.172), nesse ínterim, a verdadeira substância da língua: não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Nessa perspectiva, a língua é um fenômeno de natureza social, portanto se concretiza na relação com o outro. Fundamentam-se essas reflexões no entendimento de que todo enunciado, construído nos encontros histórico e social, toca os intermináveis fios ideológicos que coabitam o entorno de dado objeto de enunciação (BAKHTIN, 1998, p. 86-87) e de seus interlocutores. Os discursos proferidos, ainda segundo esse autor, consideram e antecipam respostas (BAKHTIN, 1998, 2003; BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2004). Nesse sentido, esse estudioso diz que “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 1998, p. 89). Esse princípio de alteridade é fundamental para a compreensão da proposta defendida, a de que o aspecto dialógico da linguagem pode se intensificar positivamente no processo de ensino da LP se se

---

<sup>11</sup> — Termo elaborado a partir da noção de pedagogia culturalmente sensível de Erikson (1987).

considera a Libras como mecanismo não só de instrumentalização do/a professor/a, mas de empoderamento do/a discente Surdo/a. Deste modo, é importante considerar que a Libras constitui a primeira língua para o Surdo, a língua que instituiu as primeiras relações com o outro.

### 5. Ensino de LP para Surdos no Instituto Federal da Bahia - IFBA

O Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, campus Salvador, tem sido um espaço educacional onde vários Surdos/as buscam uma educação técnica, gratuita e de qualidade. Seguindo a legislação nacional que norteia a educação, o IFBA parte da proposta de uma Educação Inclusiva, cujo princípio fundamental é que

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras deve acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p. 3).

Com o crescimento do número de estudantes Surdos/as na instituição, foi necessário implementar ações que garantissem o acesso aos conteúdos (objeto de ensino) e a permanência desses/as estudantes no Instituto. Assim, foram contratados/as Tradutores/as Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e realizou-se um concurso para professor/a de Libras.

No entanto, para o ensino de Língua Portuguesa, a instituição compreendeu que essa deveria acontecer por meio de uma perspectiva bilíngue, garantindo a criação da disciplina Língua Portuguesa para Surdos, a qual garantia a presença de um/a professor/a bilíngue e adaptações no currículo escolar. Assim, no que diz respeito à educação destinada aos/às estudantes Surdos/as, o instituto segue as normas do Decreto 5.626/05 que aponta em seu Art. 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior [...]

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

[...] VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, grifo das autoras deste artigo).

Para assegurar tal direito, em 2013 foi realizado o concurso para professor/a substituto/a e, em 2016, o concurso para professor/a efetivo/a de Língua Portuguesa para Surdos. Atualmente, o IFBA possui em seu quadro uma professora efetiva de LP como L2 para Surdos.

Com o objetivo de contextualizar o estudo interpretativo mais adiante, a seguir será analisado o perfil do professor<sup>12</sup>, a estrutura das turmas e as práticas desenvolvidas nas aulas.

Sobre o Perfil do Professor: as exigências postas nos editais para esta vaga foram Licenciatura em Letras/Libras e Língua Portuguesa ou Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa e certificado de proficiência em Libras com titulação mínima de Pós-graduação *Lato Sensu*.

Esses perfis exigidos corroboraram com a perspectiva que o/a professor/a de LP para Surdos deveria ser fluente em Libras, o que significa o empreendimento político que a instituição assumia a partir deste concurso e a mudança de concepção didático-metodológica que também era impulsionada. Além da certificação, os editais determinavam que as aulas de desempenho didático deveriam ser ministradas em Língua de Sinais:

4.3.3.2. O candidato à vaga da área de conhecimento de Língua Portuguesa para Surdos, no momento da realização da Prova de Desempenho Didático, deverá ministrar a aula pública exclusivamente em linguagem de sinais (LIBRAS), sendo vedado o uso de linguagem distinta (edital 08/2013).

Os candidatos concorrentes às vagas destinadas às áreas de conhecimento de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa para Surdos, no momento da realização da prova de desempenho didático, deverão ministrar a aula exclusivamente em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo vedado o uso de linguagem distinta. Apenas para o candidato ouvinte, que não possua deficiência auditiva, quando da interpelação pela Banca Examinadora conforme previsão dos subitens 13.5.3.1 e 13.5.3.2, poderá realizar a resposta na forma oral, de acordo com as instruções da Banca (edital 04/2016).

Essa exigência apontava para o nível de conhecimento linguístico do/a candidato/a e para como a aula de LP como segunda língua para Surdos/as seria desenvolvida pelo/a candidato/a.

Sobre Estrutura das Turmas e Perfil dos/as Estudantes Surdos/as: o IFBA é uma instituição federal, que oferece os cursos em nível médio-técnico, subsequente e superior. As turmas são mistas, tendo estudantes Surdos/as, ouvintes e outros/as com outras deficiências. Os/as estudantes Surdos/as estão assim distribuídos/as:

#### Quadro 1: Distribuição dos alunos Surdos

DISTRIBUIÇÃO DOS SURDOS NOS CURSOS 2013 - 2015	DISTRIBUIÇÃO DOS SURDOS NOS CURSOS 2018
--	---

<sup>12</sup> Não será usada a marca de gênero no termo “perfil do professor” por se entender que o termo é referência institucional dos documentos que subsidiaram o concurso.

SÉRIE/ CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS	SÉRIE/ CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS
1º ano médio tecnológico em Refrigeração	01	1º ano médio tecnológico em Mecânica	01
1º ano médio tecnológico em Mecânica.	01	1º ano médio tecnológico em Química.	01
1º ano médio tecnológico em Automação	03	2º ano médio tecnológico em Mecânica	01
2º ano médio tecnológico em Química.	01	3º ano médio tecnológico em Mecânica	04
2º ano médio tecnológico em Eletrônica.	01	3º ano médio tecnológico em Automação	03
1 semestre do curso subsequente em Automação	01		
1 semestre do curso superior: Licenciatura em Geografia	01		
1 semestre do curso superior: Licenciatura em Matemática	01		

**Fonte:** as autoras

A disciplina Língua Portuguesa é desenvolvida em classes bilíngues. Os/as estudantes Surdos/as são organizados/as em turmas de acordo com a série. Os/as alunos/as são oriundos/as de diversas escolas, sendo que alguns/mas vieram de escolas de Surdos, outros de escolas regulares sem o intérprete de Libras e outros/as de escolas regulares com intérpretes de Libras. No entanto, a maioria não teve oportunidade de estudar a LP em uma modalidade diferenciada durante todos os anos da educação básica. Na instituição, porém, nas aulas de LP os/as alunos/as Surdos/as cursam a disciplina LP como L2, ministrada por uma professora fluente em Libras. As demais disciplinas são ofertadas na classe comum (junto com os ouvintes) mediadas pelo Tradutor/a Intérprete de Libras.

A organização de classes bilíngues segue a proposta apresentada no decreto nº 5.626/05 (Art. 22), qual determina que 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: I -

escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Em consonância com o decreto acima e por compreender a singularidade lingüística do sujeito Surdo, a direção geral, Direção de Ensino, juntamente com o Departamento de Línguas Vernáculas (DALV) organizam as classes bilíngües para o ensino de LP para todos os/as discentes Surdos/as, em todos os níveis de ensino.

As classes bilíngües são, muitas vezes, questionadas e adjetivadas como segregadoras e excludentes, pois, segundo consideram alguns/as, não inserem alunos/as ouvintes dentro da mesma sala. No entanto, uma turma específica para os Surdos/as possibilita a garantia de “adaptações mais significativas ao alcance de objetivos educacionais presentes no projeto político-pedagógico da escola” (SANTOS, 2015, p. 82). Essa organização escolar favorece o direito do sujeito Surdo de ser bilíngüe.

As práticas de leitura e compreensão da LP escrita, desenvolvidas na sala, seguem um trabalho com unidades temáticas, ou seja, busca-se um tema norteador das discussões em sala de aula para, a partir desse tema, apresentar os gêneros discursivos a serem trabalhados na unidade.

A aula inicia-se sempre com o levantamento do conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre o assunto por meio de perguntas feitas em Libras, depois se apresenta um texto sobre o assunto em Libras e, posteriormente, em LP. Caso não haja um texto disponível em Libras, a interpretação para a Libras é feita pela professora. Por meio do texto escrito ou sinalizado, surgem assim novas reflexões sobre o tema e, até mesmo, novos pontos de vista.

Os/as discentes são incentivados/as a fazer uma leitura individual sobre o tema, sublinhando as palavras ou expressões desconhecidas. Para chegar à significação da palavra, os/as alunos/as recorrem a algumas estratégias, a saber: tentativa de identificação pelo contexto, pesquisa do significado da palavra no dicionário, pesquisa no Google imagens da palavra e, em último caso, consulta ao/à professor/a. Logo após, os/as alunos/as procedem com a leitura do texto, interpretando-o para a Libras, priorizando a leitura dos enunciados e não palavra por palavra. As devidas interferências são feitas pela professora para garantir que o sentido do texto seja alcançado na Libras pelos/as estudantes.

Dessa forma, as aulas de LP em classe bilíngüe tornam-se espaços onde se criam “uma identidade entre os indivíduos e um diálogo entre os processos individuais, havendo, desse modo, uma interação

social entre os processos de ensino-aprendizagem” (LACERDA e LODI, 2014, p. 148). Dentro desse esboço, criou-se um ambiente acolhedor no qual os sujeitos

podiam “falar” e pensar em Libras, sem a necessidade de intermediação do intérprete; relacionar-se com seus pares; compreender a língua Portuguesa a partir de discussões com pares que apresentaram as mesmas dúvidas e dificuldades, definindo-se e constituindo-se na relação estabelecida com os outros sujeitos iguais em sua diversidade (ibidem).

Após a discussão, sob o comando da professora regente, os/as alunos/as produzem textos de acordo com os gêneros solicitados com base nos temas abordados. Agora eles/as têm a oportunidade de escrever seus textos, sem a interferência da professora. Após isso, o trabalho em sala de aula parte do nível de interlíngua (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Após a produção escrita, os textos são analisados pelos/as próprios/as alunos/as e é realizada a reescrita. Os textos originais e reescritos são coletados para análise de seu sentido constituído, sua estrutura e gramática apresentadas. A professora também solicita a produção do texto em Libras, que ora é gravado nos aparelhos celulares dos próprios discentes.

As intervenções na produção escrita da professora são feitas, respeitando-se as seguintes etapas: leitura do texto pelo/a aluno/a em Libras; solicitação ao/à discente que identifiquem as lacunas no seu próprio texto; leitura do texto em Libras pela professora, a qual permite o/a aluno/a perceber os “equivocos” gramaticais; reescrita do próprio texto pelo/a aluno/a, expondo suas dúvidas; por fim, explicação da professora das regras gramaticais, de acordo com a necessidade de cada texto. Todo esse processo e etapas vão constituindo uma prática de intermediação sensível (LIMA, 2019), respeitando as identidades, as funções e papéis dos sujeitos que são, dessa forma, partícipes do processo de ensino/aprendizagem.

Esse processo tanto integra o sujeito Surdo/a no aprendizado da LP de maneira contextualizada e significativa, quanto também promove a qualificação da Libras como língua de intermediação válida. É operada uma intermediação sensível no ensino o que estimula a participação do/a docente e do/a estudante como autores de sua prática e dos discursos que ali são compartilhados.

### **Algumas considerações**

Pensar em ensino aprendizagem de duas línguas no mesmo espaço, respeitando questões políticas, sociais e culturais, constitui-se um desafio que não deve ser esgotado neste trabalho. As práticas de ensino refletem embasamentos teóricos e filosóficos que alicerçam os meios e modos de ensinar. O ensino de uma língua, quer ela seja oral, escrita ou sinalizada, acarreta uma variedade de posicionamentos ideológicos, que nem sempre condizem com a realidade do/a estudante. Segundo Souto Maior (2013, p. 253), “ensinar língua na contemporaneidade [...] é possibilitar a leitura do mundo contemporâneo, visando a possibilidade autoral. A questão para o professor é estruturar seus objetivos visando a um trabalho que

estímule o aluno a se ver como agente no mundo”. A visão de linguagem, nesse sentido, reflete nas escolhas e nas ações do/a professor/a que ensina uma língua. Sendo assim, necessita-se de constante reflexão sobre como o ensino de línguas pode se aproximar de práticas de aprendizagem efetivas. Neste estudo, a observação participativa possibilitou a percepção das diversas dificuldades dos estudantes e das docentes durante todo o processo de ensino. No entanto, vivencia-se um trabalho de professoras fluentes em Libras, ministrando as aulas diretamente nesse idioma, adotando práticas que possibilitaram o avanço na aprendizagem da língua escrita. Os avanços dos/as estudantes na compreensão da LP escrita indicaram as possibilidades de um trabalho diferenciado, a partir de uma intermediação sensível, com os Surdos nos níveis de médio e superior, respeitando a Libras como L1 e a LP como L2.

Um fator que merece consideração é a carência de documentação que rege a estrutura e o funcionamento da disciplina LP para os estudantes. Os documentos que norteiam a educação brasileira (tais como os PCN’S e a BNCC) não descrevem as ações, habilidades e competências necessárias no processo de ensino aprendizagem da LP pelos sujeitos Surdos. O decreto nº 5.626/05, o PNE, 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI determinam a inserção da disciplina, porém não descrevem o seu funcionamento. Fica a critério da instituição e do/a professor/a estruturar e organizar a disciplina.

Há vários fatores que devem ser ponderados sobre a inserção e o desenvolvimento dessa disciplina nas instituições federais de ensino, cuja modalidade de ensino é a classe comum. Diante disso, esse texto não pretende responder a todos os questionamentos acerca da temática, mas promover uma “uma reflexão por parte dos docentes sobre como realizar esta tarefa árdua, mas prazerosa, de ensinar os alunos Surdos” (RIBEIRO, 2015, p. 18).

## Referências

- BALDO, C. F.; IACONO, J. P. 2009. Letramento para alunos Surdos através de textos sociais. Artigo Final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1905-8.pdf>>. Acesso em 12 out. 2018.
- BRASIL. 1988. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: < 5 de outubro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 nov.
- \_\_\_\_\_. 1996. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 07 dez. 2018.
- \_\_\_\_\_. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

- \_\_\_\_\_. 2014. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. 2015. Lei n. 13.146 de 6 de julho. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Disponível online em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha.
- ESPÍRITO SANTO, J. S. 2020. Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum : análise linguístico-discursiva. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió.
- GESSER, A. 2009. Libras? Que Língua É Essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade Surda. São Paulo: Parábola.
- INSTITUTO ALFA E BETO. 2016. Alfabetização: como ensinar a ler e a escrever com método fônico. 20 abr. 2016. Disponível em:< <http://www.alfaebeto.org.br/blog/alfabetizacao-com-metodo-fonico/>>. Acesso em 24 out. 2018.
- KLEIMAN, A. B. 2008. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.
- LACERDA, C. 2000. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In. LACERDA; GÓES, Maria Cecília (org.) Surdez: procedimentos educativos e subjetividade. São Paulo, Lovise.
- LIMA, M. D. 2014. Adequação do ensino do português como L2 nas crianças Surdas: um desafio a superar/enfrentar. Disponível em: <<http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf>>. Acesso em 12 out. 2018.
- LIMA, A. C. S. de. SOUTO MAIOR, R. de C. 2012. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Eutomia Revista de Literatura e Linguística. Ano V, nº 09, v.1.
- LIMA, A. C. S. de. 2019. Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico num contexto de Educação a Distância. Tese de Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.
- LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. de. 2014. Ensino-aprendizagem de português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas: letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 143-160.
- MARCUSCHI, L. A.. 2001 Da fala para a escrita. São Paulo: Cortez.
- PEREIRA, M. C. da C. 2014. O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2,, p. 143-157. Editora UFPR.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. 2008. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC.
- QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. 2006. Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos. Brasília: MEC, SEESP.
- QUADROS, R. M. 2019. Libras. 1 ed. São Paulo, Parábola.
- RIBEIRO, M. C. 2015. Redação dos Surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas.
- SACHS, O. 2010. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, K. R. de O. R. P. 2015. Projetos Educacionais para alunos Surdos. In: LODI, A. C. B. (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre, Mediação.

- SÃO PAULO (SP). 2008. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa Surda. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.
- SILVA, M. da P. M. 2011. A construção de sentidos na escrita do aluno Surdo. São Paulo: Plexus.
- SOUTO MAIOR, R. de C. In: SILVA, K. A. da. CAMARGO, R. (org.). 2013. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. Campinas: Pontes.
- SOUTO MAIOR, R. de C. 2018. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. E SIMÕES, D. (org.) Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica. Campinas, SP: Pontes.
- SOUTO MAIOR, R. de C. 2019. Características Ético-discursivas e dialogicidade nas interações culturalmente sensíveis em sala de aula: convivência como objeto de ensino. Mimeo.
- SOUZA, R. M. de. 1998. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. IN: Caderno do Cedes. Campinas: Scielo, V. 19, nº 46.
- ZOZZOLI, R. In: SILVA, K. A. da. CAMARGO, R. (org.). 2013. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. Campinas: Pontes.