

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDO: história de entraves e conquistas no Brasil**

**ACQUISITION OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF: story of obstacles and achievements in Brazil**

**ADQUISICIÓN DEL PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LENGUA PARA SORDOS: historia de las barreras y logros en Brasil**

 Rosilda Maria Araújo Silva dos Santos<sup>1</sup>

 Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>2</sup>

1. Graduada em Letras. Mestra em Linguagens. Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: [rosilda.santos@prof.faescc.edu.br](mailto:rosilda.santos@prof.faescc.edu.br)
2. Graduada em Letras, Psicologia e Pedagogia. Doutorado em Salud y Familia - Universidad de Deusto/Espanha. Professora Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: [wanilda.cavalcanti@unicap.br](mailto:wanilda.cavalcanti@unicap.br)

**ABSTRACT:** According to the historical context of Inclusive Education that has been marked by a variety of forms of disrespect, marginalization and prejudice aimed at people with disabilities, it is understood that the agenda of this discussion is necessary since there is still much to be done. Despite having lived for a long time with stigmas of incapacity and impotence, the deaf continue to face obstacles regarding acceptance in education and society due to the whole context. This study aims to socialize the results of a brief investigation into the historical trajectory of deaf education in Brazil, indicating its possible obstacles and achievements, guiding one in knowing how special education has arisen, including the emergence of organizations from 1930 onwards that were extremely important to the strengthening of the rights of people with disabilities. For this, an exploratory bibliographic survey was carried out as a methodological procedure in order to draw historical landmarks, from 1854 to the present time, obtaining data for a qualitative analysis, as it will contribute to the identity formation of the deaf. As a result, it was noticed that the historical trajectory of inclusive education in Brazil exposes gaps between legislation, public policies and their effectiveness, that is, the inclusive educational scenario shifting hinders the education quality, despite being supported by law.

**Keywords:** Libras, Inclusion, Deafness

**RESUMO:** Considerando o contexto histórico da Educação Inclusiva, marcada pelas mais variadas formas de desrespeito, marginalização e preconceito voltados para a pessoa com deficiência, entende-se que esta pauta seja necessária na discussão, pois ainda há muito a se fazer, já que os surdos continuam enfrentando entraves de aceitação na educação e na sociedade devido a todo contexto, apesar de terem convivido por muito tempo com tantos estigmas de incapacidade e impotência. Este estudo objetiva socializar resultados de uma breve investigação sobre o percurso histórico da educação dos surdos no Brasil indicando seus possíveis entraves e conquistas, uma vez que o resgate histórico orienta o conhecimento de como se sucedeu a educação especial, inclusive, no surgimento de organizações a partir de 1930 extremamente relevantes para fortalecer os direitos das pessoas deficientes. Para isso, foi realizado, como metodologia, um levantamento bibliográfico de caráter exploratório a fim de desenhar marcos históricos, entre 1854 à atualidade, obtendo dados para uma análise qualitativa, pois esclarecerá pontos que contribuem para formação da identidade dos surdos. Como resultado, percebeu-se que a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil expõe as lacunas entre a legislação, políticas públicas e sua efetividade, isto é, o cenário educacional inclusivo permanece com obstáculos que dificultam em um ensino de qualidade, apesar de estarem amparados por lei.

**Palavras-chave:** Libras, Inclusão, Surdez

**RESUMEN:** Considerando el contexto histórico de la Educación inclusiva, marcado por las más variadas formas de irrespeto, marginación y preconceito hacia las personas con discapacidad se entiende que la agenda para esta discusión es necesaria, pues aún queda mucho por hacer, ya que los sordos continúan enfrentando barreras de aceptación en la educación y en la sociedad debido a todo el contexto, a pesar de haber vivido durante mucho tiempo con tantos estigmas de incapacidad y impotencia. Este estudio tiene como objetivo socializar los resultados de una breve investigación sobre el curso histórico de la educación para sordos en Brasil, indicando sus posibles obstáculos y logros, ya que el rescate histórico orienta el conocimiento de cómo se sucedió la educación especial, incluyendo el surgimiento de organizaciones para desde 1930 sumamente relevante para el fortalecimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Para eso, se realizó un relevamiento bibliográfico exploratorio como metodología con el fin de trazar hitos históricos, desde 1854 hasta la actualidad, obteniendo datos para un análisis cualitativo, ya que aclarará puntos que contribuyen a la formación de la identidad de los sordos. Como resultado, se notó que la trayectoria histórica de la educación inclusiva en Brasil expone las brechas entre la legislación, las políticas públicas y su efectividad.

**Palabras clave:** Libras, Inclusión, Sordera.

Recebido em: 20/05/2021

Aprovado em: 27/08/2021



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

## Introdução

Os registros históricos notificam a forma que a sociedade tratava as pessoas com deficiência no início do século XIX, e isso pode ser percebido na primeira Constituição do Brasil (1824) ao discriminar o deficiente físico retirando o exercício dos direitos políticos. Este cenário sinaliza a invisibilidade da educação especial, porque, no final do século XIX, o pano de fundo da educação brasileira era caótico, uma vez que o índice do analfabetismo era altíssimo. Destarte, certamente, intensificava ainda mais a imperceptibilidade dessa parcela da população e Jannuzzi (2017) ressalta isso ao assinalar que em 1835, o deputado Cornélio Ferreira apresentou um Projeto de Lei, propondo a criação do cargo de professor para surdo-mudo, era a expressão usada na época, e logo foi arquivado.

Nessa conjunção, entende-se que muitas práticas discriminatórias, relacionadas a essa parte da população, são expostas na história em diferentes épocas e Bianchetti (1998) faz esse relato, assinala-se que, inclusive, na atualidade persiste este tipo de comportamento, por esta razão enfatiza-se a importância da discussão, porque inclusão vai além de um número de matrícula numa escola regular. Nesse caso, interpreta-se que considerar as especificidades de cada um, é respeitar as diferenças, principalmente em sala de aula, combatendo o preconceito e eliminando os estigmas que ainda existem, pois como disse Vygotsky (1989, p.03) “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”.

Dessa forma, este trabalho pretende socializar resultados de uma breve pesquisa sobre o panorama histórico da educação dos surdos no Brasil, realçando entraves e conquistas a fim de ampliar o conhecimento da origem da educação especial desde a época imperial até os dias de hoje, pois, apesar dessa parcela populacional ser respaldada pela Lei brasileira e políticas públicas, mantêm-se vivências com reflexos do passado. Para abordar tais questões, esta pesquisa foi elaborada por meio de um diálogo com obras da área de educação inclusiva e do bilinguismo dos surdos no Brasil, por isso o aparato teórico da discussão teve como base Jannuzzi (2017), Mazzotta (1996), Bianchetti (1998) e Soares (1999) fazendo um resgate histórico que auxilia no conhecimento de como se sucedeu a educação especial, incluindo o surgimento de organizações a partir de 1930 que foram relevantes para o fortalecimento de direitos das pessoas deficientes, além de se contar com Quadros (1997a) pontuando subsídios para agir com mais eficiência e segurança no processo educacional do surdo e Lacerda (2019) falando sobre a temática, esclarecendo pontos que contribuem para formação da identidade dos surdos e o valor de políticas educacionais e linguísticas, enquanto suporte ao fortalecimento e à disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Intencionando atingir o objetivo, realizou-se, como procedimento metodológico, um levantamento bibliográfico de caráter exploratório a fim de obter um panorama histórico entre 1854 até os dias atuais a fim de obter informações para análise qualitativa e contribuir substancialmente para o conhecimento da realidade enfrentada pelos surdos ainda na atualidade.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: nesta introdução, registram-se breves considerações sobre o tema com o propósito de só contextualizar; na fundamentação teórica, serão explanados alguns pontos, inicialmente uma descrição histórica do bilinguismo no Brasil, depois serão destacados alguns entraves que o surdo ainda enfrenta na aquisição da Língua Portuguesa, em seguida serão expostas algumas sugestões que podem atenuar os desafios que o surdo encara para efetivar a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Por fim, a metodologia descrevendo as obras usadas como

parâmetro de estudo e pesquisa, os resultados percebidos nas leituras e as considerações finais que retomam alguns aspectos importantes no que diz respeito ao surdo e necessidades de avanços na área.

### **O Bilinguismo no contexto brasileiro do surdo: uma descrição histórica**

A história revela práticas sociais segregadoras e teorias sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focado, sobre cidadãos com NEE - necessidades educacionais especiais (RODRIGUES; LIMA, 2017). Nesse sentido, é óbvio que a visão e a compreensão diferenciada que a sociedade tinha, em cada período, sobre a deficiência, ou seja, a maneira de pensar e agir com o deficiente foi mudando com o decorrer do tempo e das condições sócio históricas (ARANHA, 2005). O marco legal que orienta e subsidia a gestão dos sistemas educacionais salienta isso:

“...desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico...” (BRASIL, 2004, p. 322).

Ressalta-se, nessa conjuntura, a importância de se descrever os pontos marcantes que desenharam a trajetória da educação do surdo no Brasil para que se compreenda a necessidade de se eliminar as barreiras, que, até esse momento, existem. A princípio, pontua-se que a referência brasileira dessa educação institucionalizada teve início a partir de 1857, quando o imperador Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) amparado na Lei nº 839 de 26 de setembro. Nessa conjuntura, com o objetivo de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos, independente do gênero, enfatiza-se que não se atendia a todos, uma vez que era uma instituição de caráter privado, frequentada por alunos internos e cujo limite de vagas era 100 e pagavam 500 réis por ano, Soares (1999) salienta que:

Os alunos externos não precisavam pagar. O governo admitia até 30 alunos internos gratuitos, nesta ordem de preferência: primeiro os desvalidos; em segundo lugar, os filhos de pequenos lavradores que moravam longe da Corte; em terceiro, os filhos de militares; em quarto, os filhos de empregados públicos que tivessem mais de dez anos de serviço (SOARES, 1999, p. 85)

Somado a isso, acentua-se que esta primeira instituição federal de ensino para surdos, após formar a primeira turma de professores em 1954, teve o nome alterado de IISM para INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, pois o presidente Juscelino Kubitschek em 1957, sancionou a Lei 3.198 que modifica o nome. Atualmente, esta instituição é um órgão do Ministério da Educação, com sede no Rio de Janeiro e se dedica ao ensino de crianças surdas há mais de 160 anos.

Salienta-se que sua fundação se deve à parceria entre o imperador e o professor francês Ernest Huet, também chamado de Édouard Huet, o qual era surdo de nascença, formado no renomado Instituto Nacional de Paris. Essa vivência propiciou que ele se tornasse professor e construísse uma vasta experiência no ensino. A pedido de Dom Pedro II, que possuía um neto surdo e gostaria que fossem desenvolvidos métodos para que este estudasse, Édouard Huet socializou ao império um relatório referente à criação da escola para surdos, que com a aceitação do imperador do Brasil, foi fundado o primeiro instituto

especializado no ensino de surdo. Aliás, esta instituição oferecia uma educação alinhada às metodologias educacionais que atendiam às necessidades desse público-alvo na época e, durante muito tempo, recebeu alunos não só do Brasil, mas também de países próximos que não possuíam instituições similares e, neste período, foi instituída uma língua de sinais, para que os surdos brasileiros se comunicassem e aprendessem padronizadamente. (LEICHSENRING, 2016).

Frisa-se que, a princípio, foi usado o método francês, a Língua de Sinais, uma vez que Ernest Huet adotava modelos de aprendizagem com o uso dessa língua, e os surdos respondiam satisfatoriamente. Três anos depois, ele socializou ao público uma turma de sete alunos alfabetizados na língua de sinais e em português. Entretanto, em 1878, apesar dos resultados terem sido muito positivos, no primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, que aconteceu em Paris, defendeu-se que o melhor método de ensino seria aquele que combinasse a leitura das palavras nos lábios, junto com o uso de gestos e, em 1880, no segundo Congresso, em Milão, foi rechaçado o uso simultâneo de fala e gesto. Em outras palavras, o método do Oralismo, votado por professores ouvintes, pois apesar de professores surdos terem sido convocados a participar do congresso, não tiveram direito de votar e decidir o destino dos surdos do mundo inteiro (SOARES, 1999), foi aprovado para ser adotado pelas escolas de surdos, substituindo a Libras.

Assim, no Brasil, a sinalização foi banida, justamente no momento em que a Língua Brasileira de Sinais estava se desenvolvendo e favorecendo a comunicação do grupo que demonstrava deficiência auditiva. Logo, mais um tipo de escravidão estava se instaurando no país, já que além da escravidão do negro, o surdo era proibido de usar a Libras e, muitas vezes, amarravam as suas mãos para evitar que se comunicassem através dos sinais, configurando, assim, um marco no retrocesso gigantesco na Educação dos Surdos no mundo. (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

De acordo com Jannuzzi (2017), a partir de 1930 a sociedade civil começou a se organizar em associações a fim de atenuar o problema da deficiência, e a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos foi fundada com um pequeno grupo de surdos, ex-estudantes do INES. Desse modo, a esfera governamental iniciou a criação de escolas junto a hospitais e ao ensino regular, entidades filantrópicas especializadas, etc., entretanto, só 24 anos depois, em 1954, é que foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. De acordo com Vidor (2006), em 1931 foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado. Com isso, o INES consolidou seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925.

Ressalta-se que os anos 50 foram marcados por fatos importantes, como: a criação do primeiro curso normal para a formação de professores com atuação na educação do Surdo (1951), o INES foi visitado pela ilustre Helen Keller, cidadã americana, surdacega. Ela era considerada um exemplo de vida, era educadora, escritora e advogada de cegos, vanguardava as campanhas em benefício e direitos das comunidades de surdos e cegos<sup>1</sup>. Além disso, em 1952, fundaram o Jardim de Infância do Instituto e nos anos seguintes, o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Em 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos e, neste mesmo ano, foi criado o primeiro Centro Brasileiro de Logopedia do Instituto (VIDOR, 2006). Após esse período, começou um movimento pelo resgate da língua de sinais, de forma bimodal (dois modos de linguagens).

Posteriormente, entre 1970 a 1980, outros acontecimentos marcaram estas décadas. Em 70, foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. Devido

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150824\\_helen\\_keller\\_fd](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150824_helen_keller_fd) (acessado em maio de 2021)

às inúmeras críticas feitas ao Oralismo por causa dos péssimos resultados e às descobertas de William Stokoe sobre o caráter linguístico das Línguas de Sinais, alguns pais de surdos, professores e pesquisadores sugeriram uma nova abordagem para a educação dos surdos, surgiu a Comunicação Total. Esse movimento de reivindicação, contra a forma como os surdos estavam sendo ensinados, desencadeou o surgimento da filosofia bilíngue de educação. Ela tem como pressuposto básico que os surdos devem ser bilíngues, ou seja, devem adquirir como primeira língua, a Língua de Sinais, que é considerada a língua dos surdos e, como segunda língua, a majoritária de seu país. (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

Em 1977, a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) foi instituída e sua direção foi composta apenas por ouvintes. Nela, os surdos eram tratados, reabilitados e inseridos no convívio social<sup>2</sup>. Convém frisar que, nesta instituição, eles aprenderam a reclamar o direito do uso da Língua de Sinais em locais públicos e em espaços educacionais. Isso viabilizou o reconhecimento e oficialização da Língua de Sinais para se comunicar e expressar seus sentimentos e opiniões. Possibilitando, dessa maneira, que a Lei 10.436 fosse sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e regulamentada pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Amplificou, assim, sua inclusão nos sistemas educacionais público e privado, em suas esferas estaduais, municipais e federais, em toda a educação básica e no nível superior.

No começo dos anos 80, com a criação do Curso de Especialização para professores na área da surdez, o INES investiu no trabalho de pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais e, neste mesmo ano, ganha cada vez mais países adeptos no mundo. O ano 1981 é o marco do início das pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil, em 1982, Lucinda Ferreira Brito iniciou seus estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira, depois de um mês de convivência com eles, documentando toda a experiência em filme. Destaca-se que esta língua é mais antiga que a Libras e é utilizada pela etnia indígena com o mesmo nome, no Sul do Maranhão. A tribo tem uma taxa de 7 surdos para cada 500 ouvintes, e devido à alta incidência, os ouvintes da tribo também usam para a comunicação (DIAS, 2015)

Em 1987, criou-se a Associação Brasileira dos Surdos com a finalidade de lutar pelos seus direitos, por isso a FENEIDA passou a se chamar FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), pois a FENEIDA era composta por ouvintes, por acreditarem que o deficiente auditivo não era capaz de coordenar uma entidade. Nessa circunstância, vale lembrar que em 1983, foi criada uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, embora não oficializada, que lutou para ser ouvida e participar das decisões da diretoria desta instituição e, depois de muita batalha, conquistou a presidência desta entidade em uma Assembleia Geral, a qual reestruturou seu estatuto que passou a se chamar FENEIS<sup>3</sup>.

Dois anos depois, em 1985, por meio de um convênio UNESCO/CENESP, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia). A década de 90 foi marcada por uma série de ações importantes, como a criação do informativo técnico-científico Espaço, o qual tem como foco pesquisas científicas voltadas para a educação do surdo. Em 1991, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida oficialmente pelo Governo do Estado de Minas Gerais (lei nº 10.397 de 10/1/91). A partir de 1993, o INES adquiriu nova personalidade com a mudança

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <https://www.libras.com.br/feneis> (Acessado em maio de 2021)

<sup>3</sup> Informações disponíveis em:

<https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducaoDeSurdos/scos/cap14483/10.html> (Acessado em maio de 2021)

de seu Regimento Interno, através de ato ministerial e o Instituto passou a ser um centro de referência nacional na área da surdez, desenvolvendo, então, ações que subsidiam todo o país (VIDOR, 2006). Um ano depois, em 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) e começa a ser apresentado na TV Educativa o programa VEJO VOZES (out/94 a fev/95), usando a Língua de Sinais Brasileira. Em 1996, foram iniciadas no INES, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional com Bilinguismo em turmas da pré-escola, sob a coordenação da linguista E. Fernandes.

Somado a isso, no ano de 2002, foi promulgada a lei 10.436 pelo Governo Federal, reconhecendo a Libras como língua oficial das comunidades surdas do Brasil. Em 2005, regulamentando a Lei 10436/02, o Decreto 5626 em 22 de dezembro determinou entre outras obrigações, o prazo máximo de 10 anos para que a Libras pudesse estar inserida nos currículos dos cursos de licenciaturas, Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia. Além disso, estabeleceu-se que houvesse professores bilíngues em todas as escolas com classes regulares e foi regulamentada a profissão de intérprete através de concurso público pelo Governo de Pernambuco, o qual tornou-se pioneiro.

Por fim, no ano de 2006, foi implantado, em Pernambuco, o primeiro Curso Técnico nível nacional de Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais oferecido na Escola Estadual Almirante Soares Dutra. Também houve o 1º Exame de Certificação Tradutor Intérprete de Libras Prolibras, instrutor de Libras e o Curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura EAD. Em 2010 foi criado o Curso Superior de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura presencial UFSC e, no mesmo ano, foi Promulgada a Lei 12.319 em 01 de setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Destarte, surgem, no mercado de trabalho, profissionais surdos e ouvintes nas categorias de instrutor, intérpretes e professores, em cumprimento ao Decreto 5626/05. Em síntese, esse panorama oportuniza reflexão e ampliação de conhecimento sobre a inclusão do surdo na conjunção social, uma vez que é necessário garantir sua acessibilidade comunicativa por meio da educação bilíngue para que possa exercer sua cidadania plenamente, por esta razão serão apresentados, logo mais, alguns obstáculos que têm implicado no avanço da aquisição do Português como L2.

### **Os entraves para o surdo superar as principais dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa**

Langue (2012) publicou uma matéria na revista Galileu, falando sobre estudos que divulgam os benefícios que uma pessoa, que sabe mais de uma língua, usufrui. A título de exemplo, está mais protegida contra a senilidade e consegue raciocinar de forma diferente em cada idioma, inclusive há pesquisas atuais que sugerem que falar duas línguas pode provocar mudanças na maneira de pensar, porque o cérebro bilíngue age como se acomodasse duas mentes independentes, então o aprimoramento cognitivo é sua primeira transformação.

Nesse sentido, depreende-se que o bilinguismo propicia não apenas ao desenvolvimento cognitivo, como também à ampliação do vocabulário da criança surda. Em outros termos, concebe-se que há muitas contribuições para o seu desenvolvimento, entre elas, a apropriação dos conceitos da sua comunidade em sua vivência, transformando a forma de agir e enxergar o mundo, fortalecendo, dessa maneira, esta comunidade com cultura, língua e identidade própria. Isto significa que a ideia de que o surdo deve aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar, o máximo possível, do padrão da normalidade é

totalmente desconsiderada. Entretanto, vale esclarecer que não se condena o uso da língua oral, mas sim a determinação de que seja o único objetivo educacional, nem como uma possibilidade de moderar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002).

Por este ângulo, percebe-se que, partindo da ideia de que o bilinguismo ocorre quando a pessoa é capaz de falar duas línguas igualmente bem, utilizando-as em quaisquer contextos, há necessidade de se debruçar sobre a questão dos entraves que o surdo enfrenta na aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Entre os obstáculos, está a qualificação lacunar do professor que trabalha especificamente com este público, que conseqüentemente reflete na metodologia inadequada em sala de aula, que pode estar vinculada à formação inicial e/ou continuadas de professores e o uso da Língua de Sinais como segunda língua para construir conhecimento na escola. Aliás, estes impasses limitam as interações sociais para efetividade da aprendizagem.

Inicialmente, ao se analisar a questão da falta de preparação profissional desse professor que ensina surdo, que, conseqüentemente, vai refletir na metodologia inadequada em sala de aula, pressupõe-se que esta temática tem sido discutida e que não é um assunto novo no âmbito acadêmico, contudo, é imperativo que continue em discussão, a fim de se tornar ainda mais visível. Paraphrasing Werneck (1997) enfatiza-se que incluir não é ensinar de uma só maneira, sem metodologias específicas que atendam alunos com necessidades especiais, porque alunos diferentes precisam ter oportunidades diferentes, para que se atinjam os mesmos objetivos, isto é, incluir é eliminar estereótipos.

Sob este prisma, é importante enfatizar que a história da educação do surdo relata avanços no processo de aprendizagem e que o docente tem sido norteado, na medida do possível, como trabalhar com este aluno em sala regular de ensino por meio de orientações curriculares como o Referencial Nacional para Educação Infantil (2000). Para esclarecer melhor, grifa-se que este documento oficial mencionado norteia o professor com estratégias, instruindo-o como trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que é um guia de reflexão. Ele serve de base para a ação educativa dos profissionais que atuam junto a essas crianças, respeitando a especificidade de cada uma e a diversidade cultural do país, além de se acentuar que o Ministério da Educação intenciona

“...redimensionar o atendimento especializado oferecido a essas crianças, mediante atualização de conceitos, princípios e estratégias; orientar e apoiar o atendimento educacional em creche e pré-escola, por meio do esforço conjunto dos gestores das políticas de educação, saúde e assistência social...” (BRASIL, 2000)

Entretanto, grifa-se que a intenção da proposta inclusiva é fundamental, mas não basta, pois para este profissional conseguir atingir os objetivos elencados, deve usar em sala de aula metodologias específicas que favoreçam a aprendizagem desta criança surda. Em outras palavras, precisa ter qualificação, não há como ter ensino inclusivo de qualidade, se esse professor não for orientado continuamente a fim de eliminar suas dificuldades e dúvidas. Isso quer dizer que a formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para qualificar a prática pedagógica do docente e há discussões que pontuam isso, assinalando que os cursos de formação docente necessitam ser revistos e atualizados. Esclarecendo mais, a formação docente precisa prepará-lo para estabelecer relação com o cotidiano escolar com o propósito de aproximar a práxis docente da realidade do aluno. O professor demanda diminuir o hiato existente entre a vivência e a sala de aula, logo protagoniza seu exercício profissional. (BUENO, 1999; MANTOAN, 2005; GARCIA, 2008).

Acrescenta-se, portanto, que a formação continuada propicia a atualização e renovação de práticas educativas, que contribuem para que este profissional reflita suas ações didáticas, ressignifique suas concepções e subtraia paradigmas já construídos. Outrossim, ele pode se tornar um multiplicador de conhecimento, transpassando obstáculos significativos nesse processo de evolução educacional, significa dizer que não se pode mais imputar a ele o discurso de negacionismo ou resistência, é hora de acabar com as arestas relacionadas às necessidades desses profissionais com a finalidade de atingir a aprendizagem do aluno surdo. Em outras palavras, clarifica-se que é primordial refletir sobre a qualidade da formação inicial ou continuada, pois presume-se que a educação contempla o alinhamento de ações pedagógicas com o intuito de também efetivar a inclusão. (BUENO, 1999; MANTOAN, 2005; GARCIA, 2008).

Outro aspecto que implica na superação do surdo para a aquisição do Português é o uso da Língua de Sinais como segunda língua para construção do conhecimento na escola. A professora Maria Cecília Rafel de Góes (2002) discorre sobre o assunto, apontando que o surdo demonstra limitações nas interatividades sociais no processo do aprender, mostrando muita dificuldade, mas não é por conta da surdez, mas sim, por consequência da falta de língua comum entre locutor e interlocutor, enaltecendo mais ainda as diferenças linguísticas e intensificando a exclusão social. A título de esclarecimento, aponta-se que ao se desconsiderar a condição de minoria linguística do surdo focalizando o português como primeira língua na escola, amplificam-se suas dificuldades na leitura, compreensão, interpretação e escrita da língua portuguesa.

Posto isso, percebe-se que há uma discrepância entre o que dizem os documentos oficiais e a concretização desse dizer, porque os parâmetros até preconizam, mas esbarram em impasses que só atrapalham o cumprimento, aliás, parece que é um jogo político-encantador no papel, todavia não se enxerga a legítima inclusão. É necessário que se observe a carência do surdo, pois a asserção de aquisição de competências linguísticas, tanto na Língua de Sinais como no Português, deve ser concretizada sem a valorização de uma em detrimento da outra, até porque a LIBRAS não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002). De acordo com Quadros e Schmiedt (2006) ao se optar por uma educação bilíngue, a escola assume a política linguística em que as duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar.

Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19).

Entende-se, portanto, que o bilinguismo é considerado uma das sugestões mais adequadas para o ensino de crianças surdas, porque tendo a Língua de Sinais como primeira língua, o surdo age diferente, pois estudiosos do bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos pesquisadores oralistas e da comunicação total. Este entendimento, para os bilinguistas, é baseado na ideia de que o surdo não precisa aspirar a uma vida parecida com a do ouvinte, ele pode assumir sua surdez. Explicando de outra maneira, o surdo pode não se deixar influenciar por profissionais, próximos a ele, que pensam na língua de sinais como uma forma de comunicação, julgando-a como uma alternativa para o surdo que não conseguiu desenvolver a língua oral e não como língua. (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

Sendo assim, o Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua a Língua de Sinais, que é considerada a sua língua natural e, como segunda língua, a oficial de seu país. Os autores ligados ao bilinguismo concebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, ele não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, porque pode assumir sua surdez com sentimento de pertencimento, uma vez que é a sua língua, que expressa a objetividade e a subjetividade. (GOLDFELD, 1997).

### **Considerações reflexivas sobre propostas para minimizar os desafios do surdo na aquisição da Língua Portuguesa como 2ª língua**

Na conjuntura da educação inclusiva, é irrefutável a importância de se discutir sobre os entraves e as possíveis sugestões que diminuam essas dificuldades do surdo na aquisição da Língua Portuguesa como 2ª língua. Em função disso, aponta-se como uma das recomendações educacionais a implementação de numa vertente bilíngue para surdos como reivindicação global, a qual se originou com movimentos iniciados a partir da década de 1980 (MORAIS; MARTINS, 2020). Ainda parafraseando as autoras mencionadas, reforça-se que esta ideia é mais do que uma mudança na orientação pedagógica, na verdade, é uma nova configuração educacional, porque é a construção de uma ideologia, a qual a pessoa surda protagoniza seu conhecimento.

Deste modo, pondera-se a surdez com a possibilidade de organização escolar pautada em experiência, em vivência. Há o reconhecimento de que políticas públicas avançaram consideravelmente nas últimas décadas e, no que diz respeito à educação do sujeito surdo, os registros históricos desvelam suas lutas e o movimento político para que ocorresse a legitimação da Língua de Sinais como primeira língua e o Português como L2, como define a Lei nº 10.436 (MORAIS; MARTINS, 2020). Outro ponto relevante, nesta discussão, é a importância da exploração de materiais visuais nas práticas educativas, pois o uso do recurso visual imagético com esse educando é sua marca constitutiva. Posto isso, enfatiza-se que não se comunica só por meio de sinais, mas também por recursos visuais e métodos diversificados, pois o uso da trilha visuoespacial na construção do conhecimento desse aluno surdo é imprescindível, devido às suas particularidades, ou melhor, por serem visuais (KELMAN, 2011).

Reforça-se que, nesta batalha pela inclusão, de um lado, encontram-se docentes que tentam encontrar a melhor maneira de decrescer os problemas no processo do ensino e aprendizagem com o propósito de auxiliar o aluno surdo a produzir conhecimento. Isso retrata um educador que pensa cotidianamente como amenizar sua falta de preparação na sala de aula para trabalhar com este educando. Do outro lado, está o aluno surdo também tentando aprender, porém precisa interagir por meio da L2, o Português. Então, todas as dificuldades são vistas por ele de maneira amplificada. Em virtude disso, as fragilidades na aprendizagem só aumentam, porque quando se pensou na legitimação da Libras como L1, foi com a finalidade de eliminar as barreiras linguísticas entre aluno surdo e professor, porém nem todo educador sabe esta língua, por isso há necessidade de processos formativos para intérpretes e professores de Língua Portuguesa sobre esta temática. Nesse caso, justifica-se a importância de se postular a educação bilíngue como uma das recomendações que reduzam, do surdo, as dificuldades para a aquisição do Português como 2ª língua.

Importante fixar que esta discussão não intenciona acusar pontos negativos de processos educacionais para surdo, mas sim intensificar reflexão sobre esta educação e sua trajetória histórica a fim

de compreender como se têm dado seus impasses educacionais no Brasil (MORAIS; MARTINS, 2020). A propósito, ao deixar de incluir a Libras no currículo escolar, fortalece a exclusão desse grupo, pois ele não conseguirá interagir satisfatoriamente. Em vista disso, baseado na ideia de que bilinguismo é a filosofia que aponta como pressuposto básico que os surdos devem adquirir como primeira língua, a Língua de Sinais e, como segunda, a majoritária de seu país, acredita-se na educação bilíngue para surdo, considerando que este modelo de desenvolvimento de linguagem está fundamentado no uso, na prática.

Destarte, interpreta-se que o letramento do surdo depende das oportunidades de interação oferecidas pela escola, logo acredita-se na importância da Libras como L1, para a produção do conhecimento desse grupo social, e a Língua Portuguesa como L2, assegurando práticas socioculturais e de cidadania. Quer dizer, o bilinguismo para o surdo perpassa o limite linguístico e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola, todavia vale realçar que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico do aluno surdo independe de audição, pelo contrário, acredita-se que haja dependência de práticas espontâneas da língua. (GÓES, 2000).

Em síntese, para o ensino bilíngue se tornar uma opção educacional real, precisa-se de investimento e vontade política. Aliás, ao se falar sobre investimento, focalizam-se políticas públicas que contemplem a formação de professor ou intérpretes, seja inicial ou continuada, a fim de amenizar as dificuldades desse profissional que trabalha com surdo. Qualificar sua prática pedagógica é ajudar o aluno a produzir conhecimento com menos dificuldade, efetivando literalmente o letramento no português, uma vez que colocará em prática o que aprende. (FERNANDES, 2006).

## Metodologia

Este estudo é de caráter qualitativo e exploratório, uma vez que trabalhou com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2009). Optou-se pela revisão bibliográfica, porque evidencia a visão de vários estudiosos sobre o assunto, além de encontrar na literatura definições e questões que embasem a discussão.

A intenção é ampliar o conhecimento sobre a origem da educação especial desde a época imperial até os dias de hoje para obter um panorama de aspectos sócio-históricos da educação dos surdos no Brasil, percebendo entraves e conquistas. Esta iniciativa partiu do pressuposto de que, apesar da educação do surdo ser respaldada pela Lei brasileira e políticas públicas, ainda se mantêm vivências com reflexos do passado, resultando em consequências pouco satisfatórias.

Para abordar as questões mencionadas e contribuir substancialmente para o conhecimento da realidade enfrentada pelos surdos ainda na contemporaneidade brasileira, analisou-se obras de autores que tratam sobre a educação inclusiva, como: Jannuzzi (2017), Mazzotta (1996), Bianchetti (1998) e Soares (1999) que fazem um resgate histórico de como se sucedeu a educação especial, apontando detalhes da comunidade surda e observaram-se textos que falam sobre o bilinguismo, amparando-se em Quadros (1997a, 2006), Lacerda (2019), Fernandes (2006), Morais e Martins (2020), Kelman (2011), entre outros.

## Resultados e Discussão

Por meio da análise de cada obra usada neste estudo, as reflexões críticas sobre a temática foram ampliadas, pois percebeu-se a necessidade da discussão e a urgência de uma revisão na educação do surdo, no que tange à aquisição do Português como L2. Os autores discorrem fatos desde a era imperial até a atualidade, evidenciando os entraves que tanto contribuíram para as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda, mas também sinalizam possíveis propostas que podem minimizar o problema. Fernandes (2006), inclusive, notifica que o ensino bilíngue é uma opção para a educação real, mas precisa-se de investimento e vontade política.

Os registros pontuam Leis brasileiras e políticas públicas que foram legitimadas, entretanto ainda se mantêm atitudes segregatórias com reflexos do passado, como por exemplo: matricular o aluno surdo numa escola regular, sem lhe dar estrutura para construir conhecimentos, criar políticas públicas, mas não efetivá-las, articular escolas bilíngues, mas não preparar o professor que vai trabalhar com o aluno surdo, permitindo que este profissional ainda use metodologias que não atendam a esse aluno com necessidade especial, ou seja, esses tipos de atitudes fortalecem o segregacionismo e dificultam que este aluno aprenda protagonizando seu conhecimento.

## Considerações Finais

Esta pesquisa contribuiu para a reflexão de questões relacionadas à educação do surdo e à aquisição da Língua Portuguesa como L2, ancorada no paradigma do bilinguismo. A partir de uma ótica comparativa entre o ontem, o hoje e os possíveis passos que se pode dar para um amanhã melhor, amplificou-se o olhar sobre as marcas das práticas e concepções segregatórias da sociedade brasileira.

Na verdade, identificou-se que, no Brasil, ainda há problemas seculares, apesar dos avanços a passos lentos. Desde a era imperial, que o surdo sofre com estigmas preconceituosos de incapacidade humana e baseado nisso, postula-se que há muito por fazer para que a educação inclusiva seja vivida em sua plena realização e atinja os objetivos elencados nos documentos que a oficializam.

Preconceito, desrespeito, atos inescrupulosos são fatos que fazem parte da história e Bianchetti (1998) destaca isso ao notabilizar que quem não se enquadrava no padrão que a sociedade da época determinara como normal, era considerado um peso morto e abandonado nas ruas.

“É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, [...] acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimento de culpa, característicos da nossa fase histórica. [...] quem não tem competência não se estabelece. Isto é, não há uma teorização, uma busca por causas, havia simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem” (BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 28).

Ademais, a temática está longe de se esgotar numa discussão, pelo contrário, porque apesar da educação do surdo está amparada por Lei, assegurando a educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais é a L1 e a Língua Portuguesa como L2, o surdo enfrenta muitos problemas para a aquisição da L2. Entre os entraves, estão: a ausência da metodologia própria para o ensino da L2 a partir da interação com a L1; a falta de instituições com formações docentes específicas para o ensino do surdo, as quais facilitem o processo de aprendizagem e comunicação por meio da Libras, etc. Na realidade, estes problemas dificultam

a construção do conhecimento, na interação com uma sociedade ouvinte e no exercício de sua cidadania plena.

Sabe-se que três filosofias educacionais fizeram parte da educação do surdo, mas como o foco desta pesquisa estava centrado no bilinguismo, deteve-se a ele. Acentua-se que esta proposta tem comprovado mais eficácia, já que favorece à inclusão da comunidade surda na sociedade, permitindo seu desenvolvimento cultural e educacional. Entretanto, enfrenta dificuldades em sua implantação, pois, mesmo tendo condições favoráveis para ser implementado, exige transformação e investimento estrutural e pedagógico na educação, implicando, dessa maneira, na formação de cidadãos autônomos.

Por fim, acredita-se que uma das vantagens da escola inclusiva é possibilitar que o aluno surdo use as duas línguas com autonomia de escolher qual irá utilizar em cada situação linguística. No entanto, adverte-se que para isso acontecer é necessário que a educação bilíngue tenha metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, predominando a linguagem visual, entendendo que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, bastando só que suas necessidades sejam respeitadas.

## Referências

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes.** In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.) Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais.** Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2002.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

DIAS, R. (org). **Língua brasileira de sinais - LIBRAS.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

FERNANDES, S. **Letramento na educação bilíngue para surdos.** In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). Letramento: referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica.** Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

GOÉS, M. C. R. de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: \_\_\_\_\_; LACERDA, C. B. F. de. Surdez processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. In: OLIVEIRA, L. N. de S; SILVA, G. O. da. **Libras: Filosofias e Políticas da Educação dos Surdos**. Natal: IFRN, 2014.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. [Livro eletrônico] Coleção Educação Contemporânea.

KELMAN, C. A. **Significação e aprendizagem do aluno surdo**. In MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Unix, 2011.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. **Libras aspectos fundamentais**. Curitiba: Intersaberes. 2019.

LANGUE, C. **Bilíngues têm vantagens no aprendizado**. Matéria publicada no dia 13/08/2012, sobre o Bilinguismo com vantagens na aprendizagem.

LEICHSENDRING, T. L. **Educação de surdos brasileiros: de Dom Pedro II aos desafios atuais**. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1932-1.pdf>

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, R; MENEGUETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. **Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência**. Pro-Posições, vol.31 Campinas, 2020. Epub Apr 22, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100510&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100510&script=sci_arttext) (acessado em: 09.05.2021)

OLIVEIRA, L. N. de S; SILVA, G. O. da. **Libras: Filosofias e Políticas da Educação dos Surdos**. Natal: IFRN, 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. CEDES, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

VIDOR, G. **PROJETO DE RESOLUÇÃO nº 1409/2006**. 12 de abril de 2006. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0307.nsf/a58b3c8057a8141f83256cee006ab66b/84526b8689571d7f8325714e005ff777?OpenDocument>

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.