



Vol. 7 nº 14 jul./dez. 2012  
p. 69-82

## SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LIBRAS NA ESCOLA INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS SURDOS ENVOLVIDOS

ON TEACHING PORTUGUESE AND SIGN  
LANGUAGE AN INCLUSIVE SCHOOL: THE  
PERSPECTIVE OF THE DEAF STUDENTS  
INVOLVED

Alisson Gomes Gonçalves<sup>1</sup>  
(Universidade Estadual de Montes Claros)  
Maria Clara Maciel Ribeiro<sup>2</sup>  
(Universidade Federal de Minas Gerais)

**RESUMO:** Este estudo objetiva analisar em que medida o processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino tem contribuído (ou deixado de contribuir) com a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, na perspectiva dos alunos surdos envolvidos no processo. Os dados foram coletados através da aplicação de questionários semiestruturados a nove alunos surdos de uma escola estadual de Montes Claros. Os resultados indicam que os alunos não têm aulas de Libras na escola e que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem do português. Isso significa que os alunos não estão ampliando de forma significativa o conhecimento em Libras que já possuem e que o processo de ensino-aprendizagem do português escrito tem se mostrado falho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aluno surdo. Inclusão. Língua Brasileira de Sinais. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze to what extent the process of inclusion of deaf students in conventional education has contributed (or failed to contribute) for the learning of Portuguese and Brazilian Sign Language, from the perspective of the deaf students involved. Therefore, semi-structured questionnaires were applied to nine deaf students in a public state school in Montes Claros. The results indicate that the students do not have sign language classes at school and report accentuated difficulties in learning Portuguese. This means that students are not increasing significantly the knowledge they already have in sign language and that the process of teaching and learning written Portuguese is defective.

**KEYWORDS:** Deaf student . Inclusion. Brazilian Sign Language. Portuguese.

### INTRODUÇÃO

Este estudo se volta para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos em escolas inclusivas. A nossa intenção é saber

o que dizem das aulas de português aqueles que se beneficiam delas: alunos surdos incluídos em escolas regulares.

Especificamente, o objetivo da pesquisa é investigar em que medida a inclusão educacional tem contribuído (ou deixado de contribuir) para a aquisição da Língua Portuguesa (normalmente, a segunda língua de sujeitos surdos) e da Língua Brasileira de Sinais (notadamente, a primeira língua desses sujeitos), valendo-nos da perspectiva dos alunos surdos envolvidos nesse processo. Verificamos ainda se os alunos envolvidos na pesquisa têm consciência do direito garantido em lei de aprender tanto a Libras quanto o português escrito – e se percebem as aulas de línguas como mais ou menos adequadas à sua condição de vida surda. A pesquisa levanta ainda questões adicionais, todas guiadas pelo intuito de aferir o grau de satisfação da clientela surda atendida nas escolas inclusivas.

Com sabores e dissabores, a escola inclusiva foi considerada uma importante conquista para a comunidade surda brasileira que, ao lado de pesquisadores engajados, há muito luta para extinguir estereótipos equivocados ou ultrapassados sobre os surdos, sobretudo na esfera linguística e educacional, como veremos a seguir. Após alguns anos da consolidação das escolas inclusivas, é possível, pois, olhar para essa realidade com olhos críticos e exigentes – embora guiados pela responsabilidade e empatia – para evidenciar situações-problemas para, a partir delas, pensar em melhorias. Após uma breve contextualização histórica e legislativa, os dados coletados serão analisados e discutidos, de maneira que se torne possível vislumbrar o cenário inclusivo que se vê atualmente em uma escola polo de Montes Claros, cidade localizada ao norte de Minas Gerais.

## UM PERCURSO DE LUTAS

Ao longo da história, muitos foram os movimentos de luta nos quais a comunidade surda se engajou para ser respeitada e compreendida enquanto grupo minoritário linguística e socioculturalmente estabelecido. Pode-se dizer que quase todas as conquistas socioeducacionais empreendidas em território brasileiro contou, direta ou indiretamente, com o apoio – ou, recentemente, liderança – da comunidade surda. Para que se entenda a conjuntura sócio-histórica e educacional na qual os surdos se inserem hoje, é preciso lançar olhos para eventos históricos que determinam o que significa ser surdo no século XXI.

Durante a Idade Média, sujeitos surdos não possuíam direitos legais e eram vistos como incapacitados. Considerados inaptos a se apropriarem de linguagem e serem educados, sujeitos surdos foram excluídos por séculos do convívio social majoritário. Foi somente a partir da idade moderna, quando alguns professores, contrariando o pensamento médico e religioso da época, aceitaram o desafio de levar cultura e conhecimento ao povo surdo que tais sujeitos começam, timidamente, a ganhar espaço e mobilidade social (RIBEIRO, 2011, p. 15).

As primeiras escolas públicas para surdos, surgidas no século XVIII, utilizavam-se (ainda que de maneira bastante intuitiva) das línguas de sinais nativas da região na educação de surdos. Apesar de tais línguas, nesse período, ainda não serem compreendidas enquanto

línguas naturais, seus usos e benefícios no processo educativo eram notórios já naquela época.

Em 1880, contudo, segundo Ribeiro (2008), no *Congresso Mundial de Professores de Surdos*, ocorrido em Milão, divulgou-se a ideia de que as línguas de sinais eram prejudiciais aos surdos e que deveriam ser abolidas de todo processo educativo que os envolvesse: dali em diante, surdos deveriam ser ensinados através da língua oral e de terapias que estimulassem o desenvolvimento da fala. Segundo o pensamento da época, a sinalização afetaria o desenvolvimento da fala (que se mostrou possível de ser desenvolvida em surdos), da leitura labial e da clareza dos conceitos (SILVA, 2008). Para Skliar (1997), tal decisão estava voltada para os interesses políticos, religiosos e filosóficos de uma cultura ouvintista, o que acabou por estagnar e fazer retroceder a educação de surdos.

Conforme argumenta Salles *et al.* (2004), os métodos de ensino oralista<sup>1</sup>, que desvalorizavam a língua sinalizada, pautando-se em modelos clínicos e terapêuticos que “tratavam” a surdez, trouxeram grandes prejuízos à comunidade surda em todo o mundo. No Brasil, por exemplo, muitos dos surdos que foram arduamente submetidos ao processo de oralização<sup>2</sup> não falam bem, não fazem leitura labial satisfatória e não conseguem se comunicar com naturalidade e desenvoltura nem em português, nem em Libras. Como resultado, muitos desses sujeitos habitam hoje uma espécie de “limbo linguístico”, por não dominarem nem a língua oral, nem a sinalizada. Como se vê, até a segunda metade do século XX, a humanidade acreditava que línguas sinalizadas eram limitadas, simplórias e rudimentares e que sua utilização, portanto, seria altamente prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos.

Foi somente a partir de 1957, ao descrever a Língua de Sinais Americana (*American Sing Language* – ASL), que um grupo de linguistas liderados por William Stokoe, da *Gallaudet University*, chegou à conclusão de que a língua de sinais (LS) utilizada pelos surdos americanos apresentava um sistema linguístico natural, completo e dotado de regras gramaticais (com estruturas sub e macro lexicais). Após os estudos de Stokoe, e sobretudo a partir dos anos 80, pesquisadores da área começaram a reconhecer a língua de sinais como a língua materna e natural da comunidade surda. Desde então, as línguas de sinais vêm ganhando *status* e lugar cognitivo de primeira língua (L1), fato que reserva à língua oral majoritária do país um estatuto de segunda língua (QUADROS, 1999). Tem-se definido, portanto, a LS como a língua de suporte cognitivo do surdo, a partir da qual ele poderá atingir línguas estrangeiras e demais conteúdos curriculares.

Apesar dessas “descobertas linguísticas”, ainda não se sabe com clareza que tratamento e lugar é dado atualmente a cada uma dessas línguas no contexto escolar inclusivo<sup>3</sup>. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto língua materna, está sendo discutida e ensinada aos surdos nas escolas inclusivas? A língua portuguesa (LP) está sendo ensinada a partir de seu *status* e lugar de segunda língua (língua estrangeira)? O que pensam os alunos surdos sobre a educação linguística (inclusiva) que recebem?

Ora, a Lei Federal 10.436, de 2002, conhecida como “Lei de Libras” (regulamentada em 2005 pelo decreto 5.626), determina, entre outras coisas, que a educação oferecida aos surdos do Brasil seja *bílingue*, isto é, que parta da primeira língua

desses sujeitos – a Libras – e que chegue à segunda língua (L2): a língua portuguesa, valendo-se, para tanto, de uma abordagem de ensino de língua estrangeira. Isso, a princípio, inviabilizaria o projeto de inclusão: como ensinar para surdos a LP como língua estrangeira se a aula dada para a maioria ouvinte a ensina como língua materna?

Para o desenvolvimento da pesquisa, nove alunos surdos do ensino médio de uma escola estadual de Montes Claros (MG) responderam a um questionário semiestruturado contendo nove questões. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que focaliza os dados a partir da Linguística Aplicada.

## A ESCOLA INCLUSIVA: DIREITOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A escola inclusiva, para a comunidade surda, surge em um panorama de uma educação voltada para a diminuição das desigualdades sociais – preocupação também expressa na Constituição Federal Brasileira, que garante o direito à igualdade e a uma educação que vise o pleno desenvolvimento humano, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para que possamos alcançar a igualdade, contudo, é preciso que sejamos tratados na medida das nossas diferenças, isto é: temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterizar, como afirma Santos (2001). Dizendo de outra maneira: tendo em vista que línguas diferentes fundam diferentes visões de mundo e organizam em torno delas esquemas produtivos e perceptivos que poderíamos chamar de cultura, há que se perceber que a comunidade surda funda uma maneira própria de ver e de se relacionar com o mundo e que isso ressoa em diferenças na forma de ensinar e de aprender. Visualizar essas diferenças, na escola inclusiva, é respeitar e compreender o valor do outro enquanto diferente, embora também igual.

O decreto 5.626/2005, determinando o respeito às diferenças, prevê que “para garantir o atendimento educacional especializado [aos surdos] (...) as instituições federais de ensino devem:”

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

III - prover as escolas com:a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;

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 (BRASIL, 2005).

Diante dos direitos assegurados acima, perguntamo-nos: como as escolas se adequaram a essas novas exigências? Elas vêm sendo cumpridas? Os alunos surdos têm consciência de seus direitos? Que cenário, enfim, encontramos atualmente nas escolas inclusivas no tocante ao ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos?

Além de direito garantido em lei, o ensino formal da língua de sinais (LS) e do português escrito<sup>4</sup> é a forma mais segura de promover o sucesso do processo educativo da comunidade surda. A escola, portanto, impreterivelmente, deve buscar alternativas para garantir aos alunos surdos acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais (o que vem ocorrendo a partir da inserção de tradutores-intérpretes Libras/português), assim como o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Para a autora supracitada, “pensar em ensinar uma segunda língua [LP] pressupõe a existência de uma primeira língua [LS]. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19). Sobre esta questão, posiciona-se Salles (2004):

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (SALLES, 2004, p. 115).

Nesse processo, argumenta ainda Silva (2008), não deve haver a simples transferência de habilidades da primeira para a segunda língua, mas sim um processo *paralelo* de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresente seus papéis e valores sociais representados. Por outro lado, é preciso ter em vista, também, que a Língua de Sinais não deve ser empregada na escola apenas para traduzir a Língua Portuguesa. O ideal é que ocorra alguma sincronização colaborativa entre o ensino dos dois conteúdos. Se atentarmos para o fato de que crianças surdas, normalmente, não adquirem a língua de sinais no convívio familiar, compreenderemos a importância e papel da escola no processo

bicultural.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado, nove estudantes surdos do ensino médio responderam, em português escrito, a um questionário semiestruturado elaborado para a pesquisa.

Os dados foram coletados em duas turmas do ensino médio, com a colaboração de suas respectivas intérpretes de Libras (cada sala possui a sua). Os informantes serão identificados como A1, A2, A3... A9 e as respostas aqui transcritas serão fiéis aos textos originais. Não é nossa intenção apontar responsáveis ou soluções milagrosas, pois, como sabemos, eles e elas não existem. O que queremos é propor reflexões que colaborem com o entendimento do cenário de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) e da Libras (L1) em uma escola inclusiva específica.

Iniciamos a nossa análise retirando do *corpus* as questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e, a seguir, obedecendo ao interesse temático da nossa argumentação, voltar-nos-emos para as questões que privilegiam o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Vejamos a primeira questão:

### **1) Você gosta das aulas de português oferecidas p ela escola?**

**(  ) Sim (  ) Não (  ) Mais ou menos. Por quê?**

A1 – Mais ou menos. Eu tenho esforço aprender português mas não consegui.

A2 – Não. Porque é muito difícil.

A3 – Mais ou menos. Eu não sei é muito difícil.

A4 – Não. Não gosto português porque é difícil, algumas conhece palavras.

A5 – Mais ou menos. Eu estuda dificaill português algumas pouca conhece.

A6 – Mais ou menos. Gosto mais ou menos porque tenho dificuldades de isciever e entendo muitas palavras.

A7 – Mais ou menos. porque algumas conhece palavras.

A8 – Mais ou menos. porque as vezes palavras aprender difícil.

A9 – Mais ou menos. Porque com as atividades e textos acredito que posso aprender português.

---

Travaglia (2000) considera a competência textual para além de um simples aglomerado de palavras sujeitas a regras gramaticais específicas, pois considera o contexto comunicativo como determinante para a atividade de compreensão. Pêcheux (1999), por sua vez, filiado à AD, irá falar de “condições de produção”, que se relacionam, em última instância, às formações sociais e ao momento histórico que podem condicionar a produção de dado discurso.

Pensando tanto no contexto quanto nas condições de produção, é possível perceber que os sujeitos não possuem um bom relacionamento com o português, pois alegam tentativas e frustrações, além de demonstrarem isso tanto no plano de conteúdo (na escrita formal) quanto no plano de expressão (nas ideias) de seus textos, que se mostram curtos e diretos. Retomando o posicionamento de A4, observamos que apesar de afirmar conhecer algumas palavras da língua, o sujeito alega desgosto por ela, que é considerada “*difícil*”. Aliás, esse vocábulo é altamente simbólico nessa questão: ele aparece em cinco das nove respostas e sinaliza para o caráter árduo, distante e pouco prazeroso da aprendizagem do português. A fala de A1 demonstra o interesse e motivação do aluno, por um lado, “*eu tenho esforço aprender português*”, e a sensação de derrota, por outro, “*mas não consegui*”. É importante observar que nenhum informante marcou a opção “sim”, embora apenas dois tenham marcado “não”.

A próxima questão objetiva saber se as aulas de português levam em consideração as especificidades da relação do surdo com a Língua Portuguesa e se buscam, de alguma forma, valorizar ou explorar a capacidade visual dos sujeitos.

**Nas aulas de português, você recebe materiais diferentes dos materiais utilizados pelos ouvintes? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes.**

A1 a A9: Não

Diante do fato dos alunos surdos não receberem, jamais, materiais complementares ou distintos dos materiais dos alunos ouvintes (que ouvem e aprendem português como língua materna), é possível deduzir que as aulas de português, de alguma forma, privilegiam os alunos ouvintes em detrimento dos alunos surdos. Isso sugere que a Língua Portuguesa, na escola, não está sendo ensinada aos surdos como L2, mas como L1, uma vez que é possível supor a necessidade dos professores, pelo menos em algumas ocasiões, lançarem mão de adaptações de um conteúdo que é pensado e ensinado como primeira língua, embora também cumpra o objetivo de atingir alunos surdos, que o recebem como segunda língua.

Por outro lado, é preciso pensar: como o professor poderia se desdobrar para atender com qualidade duas realidades de ensino tão diferentes? Como ele daria aula de português, como língua materna para os ouvintes, e aula de português como segunda língua para os surdos? Sá (2011) se mostra descrente do processo de inclusão de surdos, no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas por acreditar que “incluir surdos em salas de aulas regulares (...) impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos”

(SÁ, 2011, p.3). Ora, não podemos jogar toda a responsabilidade nos ombros do professor. Se quisermos fazê-lo, precisamos, primeiramente, discutir de maneira séria questões de políticas públicas, formação de professores e políticas linguísticas desenvolvidas em nossos país.

Apesar da ausência de material distinto, as aulas poderiam contar com outras adequações pedagógicas. Para entendermos como os alunos percebem esse ponto, focalizemos a questão abaixo:

**Na sala inclusiva, você considera as aulas de português adequadas à sua condição surda?**

A1 – Em branco

A2 – Minha opinião não tem diferente so tem proprio igual ouvinte.

A3 – Igual surda juntos ouvinte.

A4 – Não professora sempre cobrar palavra surdas.

A5 – não porquê? S ala professor ensina eu sinto dificil, impossivel.

A6 – Igual ouvintes e surdos.

A7 – Em branco.

A8 – Não por que professo ca sempre cobrar palavras português.

A9 – Não tem português bom não português.

---

Constata-se, mediante as respostas, que nenhuma adequação é percebida pelos alunos e que, portanto, as metodologias utilizadas parecem ser metodologias de ensino de língua materna, "*igual surda juntos ouvinte*", o que foge ao encontro das necessidades do aluno surdo. Defende Quadros (2006) que estas metodologias devem estar de acordo com a realidade do universo visual surdo, pois, o fato dos surdos estarem inseridos em salas de ouvintes não garante aos mesmos uma aprendizagem natural do português. A autora defende a utilização de meios tecnológicos no ensino da língua portuguesa para os surdos. Concordando com Quadros, Salles (2004) nos diz que:

Os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios e não barreiras, especialmente em se tratando de ensino de Língua Portuguesa a falantes de Libras. Para os fins de uma aprendizagem eficiente, é preciso considerar os avanços técnicos, oferecidos pelas novas tecnologias para o ensino, desde que o produto destas observe que os surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns (SALLES, 2004, p. 35).

Acreditamos que o fato de todos os alunos envolvidos na pesquisa considerarem

o português um conteúdo muito difícil, ou quase impossível de se aprender, é decorrência da maneira árdua, isto é, não específica, a partir da qual o conteúdo vem sendo apresentado a esses sujeitos.

É possível ver semelhanças entre o posicionamento de A4 e A8 na questão 3. Os alunos alegam não perceberem nenhuma diferença ou adequação específica para os surdos na sala de aula e queixam-se do professor “cobrar palavras portuguesas”. Ora, parece que os alunos se sentem tão incapazes de aprender o conteúdo específico aos falantes nativos da Língua Portuguesa que chegam ao ponto de preferirem ser tratados “como cartas brancas” no baralho da sala de aula de aula. Aceitam uma visão assistencialista porque estão fragilizados e certamente com abalos na autoestima. O enunciado em destaque parece, enfim, lamenta o fato do professor cobrar resultados de um ensino que não foi, na visão do aluno, efetivado.

Esse cenário linguístico-educacional sugere que a inclusão educacional tem contribuído muito pouco para o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos. As questões abaixo demonstram isso de maneira clara.

**Na sua opinião, a inclusão tem contribuído com a sua aprendizagem da língua portuguesa?**

**Marque a intensidade e dessa contribuição.**

Não contribui  Contribui pouco  Contribui satisfatoriamente  Contribui muito.

A9: Não contribui.

A1 a A8 Contribui pouco.

**Você tem aulas de português na sala de recursos?  sim  não**

A1 a A9: Não

---

A pergunta de número cinco questiona sobre a sala de recursos porque diversas leis (como a 5.626/2005) determinam que “estudantes especiais” tenham uma espécie de “aula de reforço especializada” na chamada sala de recurso. Em escolas onde funcionam os primeiros anos do ensino fundamental, a sala de recursos costuma funcionar, para o surdo, no contraturno, com aulas de Libras e português como L2. Na escola investigada, no entanto, ela se mostra inativa ou desconhecida pelos alunos.

Constata-se, portanto, que o fato dos alunos estarem inseridos em uma sala de ouvintes sem a adoção de estratégias de ensino adequadas para a sua realidade (e sem o funcionamento da sala de recursos, que poderia estar servindo de suporte para o aprendizado do português), não tem contribuído de forma satisfatória para a aquisição da Língua Portuguesa, apesar de certamente contribuir de alguma forma, na visão dos sujeitos.

Ultimamente, tem se começado a discutir os benefícios do desenvolvimento e implementação de uma chamada “pedagogia surda”, isto é, de uma forma específica de

se pensar o processo educativo de sujeitos surdos. Os desnveis linguísticos apreensíveis entre surdos e ouvintes de mesma série e idade, por exemplo, não seriam decorrentes de uma suposta inabilidade dos sujeitos, mas de uma imposta pedagogia do fracasso, incapaz de atingi-los. Nós surdos, afirma Silva (2008, p. 38), “temos a necessidade de termos uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais”.

Quanto ao ensino de Libras na escola inclusiva, posicionam-se os alunos:

**Você tem aulas de Libras na escola?**

A1 a A9: Não

**Caso você não tenha aulas de Libras na escola, você gostaria de ter? Por quê?**

A1 – Em branco.

A2 – Sim, para aprender mais libras e talvez fica mais legal.

A3 – Porque? interprete importante surda muito bom.

A4 – sim, porque aqui não tem libras, eu vontade tem libras.

A5 – Eu desejo porque? Eu quero materia, precisa.

A6 – Em branco.

A7 – Eu quero libras porque bom livro libras ajuda apndrer bom desenvolver.

A8 – Em branco.

A9 – pessoas gosta vontade pessoa quero libras.

Através das falas de A2 e A5, notamos claramente que os surdos sabem da importância que tem a Libras no seu processo de crescimento escolar e pessoal. Todos os entrevistados, ao manifestarem o desejo de que a escola lhes oferecesse aulas de Libras como conteúdo curricular, traz à tona o fato de que para se adquirir um segundo idioma antes se faz necessário que se tenha um primeiro. Estamos convictos de que quanto mais Libras surdos aprenderem, mais facilidade terão para desenvolver suas atividades escolares e sociais. Na escola investigada, no entanto, os alunos tiveram negado o direito legal de aprender a sua primeira língua (Libras) – e as consequências podem ser devastadoras.

O fato da escola não oferecer aulas de Libras deve ser visto com gravidade por todos os agentes envolvidos no processo educativo. Podem também residir aí, em alguma medida, as dificuldades em relação à aprendizagem do português, uma vez que, para muitos autores, quanto mais Libras o surdo sabe, mais eficiente se torna o processo de apropriação do português.

Percebe-se que o decreto 5.626 que, entre outras coisas, determina a inclusão, na escola, da disciplina “Libras”, ainda não produziu efeitos definitivos na vida dos sujeitos surdos. A propósito, será que os estudantes pesquisados conhecem seus direitos? Reconhecem a Libras como sendo sua língua materna? Sentem que a inclusão contribui para a aprendizagem da Libras? As questões abaixo esclarecem esses pontos:

**Você conhece o decreto 5.626, que regulamenta a lei de Libras?( )sim ( )não ( )mais ou menos?Você saberia citar algum avanço ou direito garantido por esse decreto?**

A5 e A6: mais ou menos

A1 a A4 e A7 a A9: Não

Nenhuma resposta discursiva

**Na sua opinião, qual é a sua primeira língua?**

( ) Português

( ) Libras

A1 a A9: Libras

**A inclusão tem contribuído com a sua aprendizagem da Libras? Marque a intensidade dessa contribuição.**

( ) Não contribui ( ) Contribui pouco ( ) Contribui satisfatoriamente ( ) Contribui muito

A1, A4, A5, A7, A8: Não contribui

A2, A3, A6, A9: Contribui pouco

---

Apesar da maioria dos alunos não terem conhecimento do decreto 5.626 (que garante aos mesmos o acesso à Libras e à língua portuguesa desde a educação infantil) todos os entrevistados consideraram a Libras como sua primeira língua.

Verifica-se, com estas respostas, que a escola tem utilizado a Libras tão somente para traduzir a Língua Portuguesa, como já havia observado Silva (2008), já que a escola não oferece aulas de Libras, não possui uma sala de recursos e, segundo a percepção dos alunos, a maneira como a Libras tem sido utilizada não contribui ou tem contribuído pouco no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

Contudo, é preciso reconhecer que pensando no processo de socialização, a inclusão educacional é altamente benéfica, tanto para os surdos, quanto para os ouvintes. Mas obviamente não é possível supor que a socialização seja mais importante do que a aprendizagem efetiva de conteúdos curriculares. É, portanto, diante do inquestionável benefício social da inclusão educacional que se torna urgente conhecer a realidade linguística da escola inclusiva para pensar meios possíveis de melhorá-la.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante das questões analisadas, percebe-se que os alunos surdos não estão satisfeitos com o ensino de Língua Portuguesa e Libras, oferecido pela escola inclusiva em questão. Tomemos como exemplo as questões de número quatro e nove, que nos trazem uma clara ideia da impressão que os alunos entrevistados possuem em relação à maneira

como estes conteúdos vêm sendo transmitidos: na primeira questão, que questiona sobre a contribuição que a inclusão tem trazido para a aprendizagem da LP, dos nove alunos entrevistados, oito responderam que contribui pouco, e um respondeu que não contribui. Na segunda, que questiona o índice de contribuição que a inclusão tem trazido para a aprendizagem da Libras, quatro alunos responderam que não contribui e cinco alunos responderam que contribui pouco.

Isso nos leva a pensar que se a realidade do ensino de Libras e de português da escola analisada espelhar uma porcentagem significativa da realidade nacional, os prejuízos linguísticos para as gerações de surdos que cursam hoje o ensino médio serão elevadíssimos. Assim, repensar tanto as diretrizes das políticas públicas de inclusão de surdos quanto os modos de se ensinar português a essa população na escola inclusiva se mostra uma tarefa urgente, pois, segundo os dados da pesquisa, na escola focalizada o ensino de Libras simplesmente não se realiza, enquanto o ensino de português acontece de maneira ineficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se ter direito de aprender na sua língua, a visuoespacial, e ao lado dos “ditos normais”, a comunidade surda teve de passar por muitos percalços. A história nos mostra o quanto o nosso entendimento sobre os surdos evoluiu – e que isso levou à evolução dos próprios sujeitos. Para que esse processo histórico não se interrompa, é preciso manter olhos e ouvidos atentos ao ambiente linguístico-educacional e às percepções dos próprios sujeitos.

Sabemos que a linguagem é para o ser humano a formadora da sua identidade e subjetividade, uma vez que é através dela que adquirimos e dividimos conhecimentos e nos tornamos sujeitos da linguagem e de nossas vidas. É por isso que, apropriadamente, Reily (2006, p. 116) adverte que “sem a linguagem a educação não seria possível, porque a linguagem é o meio pelo qual pensamos, comparamos, narramos, discriminamos, percebemos, conceituamos e interagimos”. Isto posto, é provável que sem aulas de Libras a aprendizagem do português se torne ainda mais *difícil* – para utilizarmos aqui uma palavra significativa nos dados da pesquisa. Com base nos dados apresentados, constatamos que a aprendizagem do português e da Libras não vêm acontecendo de maneira satisfatória, na visão de um grupo de alunos surdos matriculados no primeiro e segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Montes Claros.

As problemáticas da inclusão de surdos, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, são antigas conhecidas das áreas da Linguística e da Educação. O presente estudo faz eco com outros e aponta para a urgência de se resolver essa questão de maneira nacional e definitiva. Talvez a proposta de implementação de Escolas Bilingües para Surdos – luta e sonho da comunidade surda brasileira – se mostre pertinente e necessário. Tal proposta, se um dia efetivada, não pode ser vista como a derrocada da inclusão educacional dos surdos Brasileiros, mas como a evolução e amadurecimento natural dessa, que nos mostrou a medida e o ponto necessários para a “massa” crescer e fortificar quem se alimenta dela.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Graduado em Letras e Especialista em Linguística pela Universidade Estadual de Montes Claros.
- <sup>2</sup> Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora do departamento de Letras da Unimontes.
- <sup>3</sup> Oralismo: filosofia de ensino que prioriza, na educação de surdos, o desenvolvimento da fala e da leitura labial através de técnicas fonoarticulatórias, rejeitando a apropriação e uso das línguas de sinais.
- <sup>4</sup> Ensino de habilidades de fala e percepção oral.
- <sup>5</sup> Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (ARANHA, 2004, p.7)
- <sup>6</sup> A proposta de educação bilíngue para surdos prevê o ensino do português escrito (não-oral) e da Libras.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org). **Educação inclusiva**: a escola. Brasília, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 setembros 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. 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: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005. 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: 10 de jan. 2011.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf\\_](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf_)> Acesso em: 11 de jan. 2011.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1998. p. 61-151.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: Linguagem e Mediação, Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. A escrita de si. Discursos sobre o ser surdo e a surdez. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade In: RIBEIRO, M.C.M.A.; SOARES, C.P; BRITO

R.C.C. **Caderno Didático da UAB: Língua Brasileira de Sinais**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011.

SÁ, Nidia Regina Limeira de: A questão de educação de surdos. 2011. 12 f. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_de\\_surdos.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc). Acesso em: 04 de fev. 2012.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, v. 1, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 2001.

SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: < <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index> > Acesso em 11 de jan. 2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.105-147.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)> Acesso em: jan. 2011.

Recebido em 25/04/2013  
Aprovado para publicação em 10/10/2013