

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS

NAARA ALRICELIA GOMES SILVA

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

MARABÁ – PARÁ

2019

NAARA ALRICELIA GOMES SILVA

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Inglês da Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução – FALET, do Instituto de Linguística, Letras e Artes – ILLA – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada Plena em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva

MARABÁ-PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

Silva, Naara Alricelia Gomes

Metodologias de ensino de língua inglesa para alunos surdos / Naara Alricelia Gomes Silva ; orientadora, Francisca Maria Cerqueira da Silva. — 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução, Curso de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Inglesa, Marabá, 2019.

1. Ensino - Metodologia. 2. Educação inclusiva. 3. Língua Inglesa - Metodologia. 4. Estudantes surdos. I. Silva, Francisca Maria Cerqueira da, orient. III. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. IV. Título.

CDD: 22. ed.: 371.904

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

NAARA ALRICELIA GOMES SILVA

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Inglês da Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução – FALET, do Instituto de Linguística, Letras e Artes – ILLA – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada Plena em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva
ILLA/UNIFESSPA
ORIENTADORA

Prof. Dr. Francisco de Fátima da Silva
ILLA/UNIEFSSPA
MEMBRO

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa
ICH/UNIFESSPA
MEMBRO

MARABÁ-PA

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao meu bom Deus, por até aqui ter me sustentado e cuidado de mim mesmo eu não sendo merecedora de nada.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará por me acolher durante meu tempo de curso.

Ao corpo docente pelo esforço e dedicação ao trabalho que exercem e por me fazer enxergar que eu posso fazer a diferença.

A minha orientadora que me acompanhou e me motivou (mesmo que indiretamente) a crescer academicamente e a olhar o mundo com uma nova perspectiva bem como por ter me auxiliado e me dado suporte no trabalho final desde esclarecimentos até as correções.

Aos amigos e colegas que a faculdade me deu e que de forma direta e indireta contribuíram para que esse momento se concretizasse: Christopher, Karen, Maria Isabel, Mateus, Nadriane, Nicole, Willdemberg e principalmente as minhas parceiras: Cristyane, Carmen e Milla por serem pacientes e sempre me motivarem a continuar e crescer academicamente.

Ao meu esposo por fazer parte da minha vida e por me motivar nos momentos difíceis: “foi bom ter te conhecido!”.

Aos meus irmãos e parentes que me apoiam, se importam e desejam o melhor para mim.

E finalmente, aos meus pais, por cuidarem de mim, se dedicarem, me incentivarem a estudar e querer sempre o melhor para o futuro, por acreditarem que tenho potencial e por nunca desistirem de mim, obrigada por cada oração e palavra de apoio! Que Deus recompense os esforços de vocês! Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa sobre metodologias de ensino de Língua Inglesa para alunos surdos, que foi desenvolvida na cidade de Marabá/PA. As análises e discussões dos dados estão fundamentadas na legislação atual da educação de surdos e em teóricos como Lacerda, C. B. F. Santos L. F. Caetano (2013) e Campello, (2007). Busca-se com essa pesquisa entender como ocorre o processo de letramento dos estudantes surdos em inglês e quais as estratégias utilizadas pelos professores do ensino comum para incluir os alunos surdos nas aulas de inglês; conhecer as metodologias utilizadas pelos professores da sala comum para ensinar inglês aos alunos surdos. A metodologia da pesquisa utilizou procedimentos como entrevistas e observação. Os dados analisados e discutidos apresentam as condições da inclusão de alunos surdos no ensino comum, bem como os modos de apoio nos espaços de atendimento educacional especializado, no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; alunos surdos; LE-Inglês.

ABSTRACT

This paper presents research on English language teaching methodologies for deaf students that were applied in a school from Marabá town. The analyses and discussions about the data are based on current legislation on deaf education and on theorists such as Lacerda, C. B. F. Santos L. F. Caetano (2013) e Campello, (2007). This research seeks to understand how the process of deaf students' literacy in English occurs and which strategies are used by teachers of regular classroom to include these learners in the English class. To know the methodologies used by the English language teachers in deaf students classes. The research methodology used procedures as interviews and observation. The analyzed and discussed data present the deaf students inclusion in regular classroom as well different forms of support in the English language in specialized educational service spaces.

Key words: Teaching methodologies; deaf students; EFL.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	11
2.1 História do povo surdo	11
2.2 Metodologias de ensino da Língua Inglesa e ensino de Inglês para surdos.....	12
2.3 Legislação da educação de surdos	15
2.4 Desenvolvimento da linguagem do surdo.....	16
2.5 Bilinguismo e a presença do professor surdo nos anos iniciais de escolarização de crianças surdas	18
2.6 Estratégias de ensino para alunos surdos	20
2.7 A importância de uma sequência didática para alunos surdos.....	23
2.8 Formação inicial e continuada de professores	25
2.9 Garantia da educação de surdos em Língua Inglesa	26
3 METODOLOGIA	29
3.1 Contexto da pesquisa	29
3.2 Participantes da pesquisa	30
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
4.1 Entrevista com as professoras regente e substituta do ensino comum.....	31
4.2 Formação continuada e algumas considerações da professora regente do ensino comum	31
4.3 Formação continuada da professora substituta e algumas de suas considerações	32
4.4 Entrevista com as mães dos alunos observados	32
4.5 Observações na sala de aula comum.....	33
4.6 Metodologia e estratégias de ensino de Língua Inglesa para alunos surdos na sala comum	34
4.7 Especificidades dos alunos surdos observados	37
4.8 Apoio aos surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino de inglês	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI) atualmente é ofertado no ensino fundamental e médio com uma carga horária muito baixa, ocupando normalmente duas aulas semanais de 45 ou 50 minutos cada, sendo que isso acarreta dificuldades para o aprendizado desse idioma para todos os educandos. Assim, o processo de ensino e aprendizado da língua estrangeira para o aluno surdo, objeto desta pesquisa, apresenta uma problemática ainda maior, pois, além do curto tempo de aula, os professores não estão habilitados para trabalhar com esses alunos e conseqüentemente, não desenvolvem atividades adequadas que contemplem a aprendizagem satisfatória para os mesmos.

Desse modo, estudos sobre as metodologias de ensino de uma nova língua para pessoas surdas são necessários para melhor entender como se dá esse processo. Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa desenvolvida na cidade de Marabá-PA, que buscou entender como ocorre o processo de letramento dos estudantes surdos em inglês, a partir dos estudos bibliográficos empreendidos para melhor embasar este assunto, e quais as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar o ensino desse idioma para alunos com surdez no contexto pesquisado. Tendo ainda como objetivo específico mostrar que para o aluno surdo a aprendizagem deve seguir uma determinada sequência didática e que esta sequência deve ser contextualizada, pois, o ensino de palavras isoladas e de gramática pura sem um contexto significativo não vão proporcionar uma aprendizagem efetiva para estes estudantes.

O contexto deste trabalho será apresentado e analisado a partir de estudos já realizados por pesquisadores como Lacerda, C. B. F. Santos L. F. Caetano (2013) e Campello, (2007); e Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud PETRECHE e CRISTOVÃO, 2014, p. 243) que argumentam respectivamente sobre: as estratégias para o ensino de surdos, pedagogia visual e a importância de uma sequência didática para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes em questão. Além de outros pesquisadores que tratam de modo geral sobre novos métodos de ensino bem como a importância de se ter um professor habilitado para estimular o ensino desses aprendizes em sala de aula tornando-se evidente que a educação bilíngue deve ser trabalhada para garantir uma instrução de qualidade para esses indivíduos.

Acerca da metodologia, a pesquisa utiliza procedimentos de coleta de dados como entrevistas e observações nos dois âmbitos da educação de alunos com surdez: o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum. Os dados foram analisados de forma qualitativa e os resultados e discussões serão apresentados neste trabalho.

Este trabalho está estruturado em 05 (cinco) capítulos, sendo que o primeiro discorre sobre a introdução; o segundo sobre as considerações teóricas, o terceiro sobre a metodologia para coleta de dados da pesquisa; o quarto apresenta a análise e discussão dos dados e o quinto, as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para discutir sobre metodologias de Língua Inglesa para surdos, faz-se necessário discorrer sobre a prática dessa língua no sistema educacional brasileiro para que o contexto de ensino desse idioma seja compreendido com suas dificuldades de modo geral para então ser esclarecida a aplicabilidade dessa língua estrangeira para alunos surdos. Bem como explicar alguns conceitos importantes como o de metodologia, por exemplo.

2.1 História do povo surdo

Com relação à história do povo surdo, no Egito antigo, os surdos eram adorados, pois, eram considerados mediadores entre os deuses e faraós. Porém, em outros lugares do mundo, essas pessoas sofreram muitas crueldades. No passado, os surdos eram vistos como indivíduos incapazes de aprender, que nasceram dessa forma ou por castigo dos deuses ou porque foram enfeitiçados. Na China, eles eram sacrificados, em Roma, eram confundidos com deficientes mentais e na Grécia não eram considerados como seres humanos, pois, Aristóteles afirmava que a linguagem era o que nos tornava seres humanos, e como para ele, o surdo não tinha linguagem, logo, não eram tidos como humanos.

Esse quadro começa a mudar a partir do século XVI, pois foi o período da modernidade, no qual surgem vários educadores de surdos. E isso aconteceu principalmente porque as famílias nobres que tinham filhos surdos se preocupavam com o destino de suas heranças. Pedro Ponce de León é considerado o primeiro professor de surdos do mundo e que usava a datilologia¹, a escrita e a oralização como metodologias de ensino (CARVALHO, 2011; s/n).

Só a partir do século XVIII que a língua de sinais ganha força, com o trabalho do educador Charles Michel de L'Épée² que reconheceu que os surdos possuíam uma língua própria e que eles não precisavam aprender um idioma oral para desenvolverem uma linguagem. Já no século XIX, surgem Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc que fundaram juntos a primeira escola de surdos nos Estados Unidos (A Hartford School, em 1817.) e com ela, criaram a ASL (American Sign Language) língua americana de sinais, adaptada da língua de sinais francesa da escola de surdos de Paris. E, conseqüentemente, em

¹ Representação manual das letras do alfabeto.

² Ele criou também o primeiro Instituto de Educação de Surdos do mundo – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris em 1760.

1864 é fundada a universidade Gaullaudet, a primeira em que a língua de instrução era a língua de sinais.

No Brasil, a história da educação de surdos iniciou-se quando Dom Pedro II trouxe o francês Hernest Huet, em 1857, e assim fundaram o Instituto Imperial de Surdos - Mudos (atual INES) localizado no Rio de Janeiro, pois, Dom Pedro tinha um neto surdo. E em 1911, foi instituído o oralismo puro³ que de acordo com Carvalho (2011; s/n) “foi uma filosofia marginalizada e que com o passar dos anos, outras perduraram”. As mudanças sobre as metodologias de ensino para surdos começaram a acontecer nas décadas de 1970 e 1980 no qual surgiram estudos sobre a comunicação total, bem como a visita de Ivete Vasconcelos ao Brasil. Atualmente com o avanço da filosofia bilíngue e com o auxílio dos estudos de Lucinda Ferreira Brito que propôs a abreviação “Libras” para “Língua Brasileira de Sinais” (Carvalho, 2011; s/n) este recente meio de comunicação reconhecido por lei a pouco mais de 15 anos, começa a ter mais visibilidade.

2.2 Metodologias de ensino da Língua Inglesa e ensino de Inglês para surdos

Para discutir sobre metodologias de ensino da Língua Inglesa para surdos, faz-se necessário discorrer sobre as práticas de ensino dessa língua no sistema educacional brasileiro para que o contexto de ensino desse idioma seja compreendido com suas dificuldades de modo geral para então ser esclarecida a aplicabilidade dessa língua estrangeira para alunos surdos. Bem como explicar alguns conceitos importantes como o de metodologia, por exemplo.

O conceito de *metodologia* é amplo e vale ressaltar que o mesmo ocorre de acordo com as experiências dos professores em sala de aula bem como o contexto histórico em que são produzidos. A palavra *metodologia*, considerando sua origem grega, deriva-se de *methodos* que significa META (objetivo, finalidade), HODOS (caminho, intermediação) e LOGIA (conhecimento, estudo). Em outras palavras, *metodologia* significa o estudo dos métodos, caminhos que devem ser seguidos tendo em mente um objetivo (MANFREDI, 1993; s/n). Cada lugar possui sua metodologia de ensino, contudo, podemos observar várias particularidades de outros métodos em um mesmo local, ainda que um se destaque sobre os outros. Conhecendo o significado de *metodologia*, é possível dizer então que as *metodologias de ensino* nada mais são do que o conjunto de estratégias didáticas para a aplicação de

³ Que foi implantado a partir de 1880 após o congresso de Milão em que foi decidido em votação que a oralização seria o único método de ensino para surdos.

diferentes métodos e técnicas de ensino (NÉRICE, 1978 Apud BRIGHENT; BIAVATTI; SOUZA, 2015; p. 290).

No Brasil, o ensino de inglês sofreu várias alterações com o passar dos anos. Esta disciplina foi inserida no currículo como obrigatória em 1809 junto com o francês, pois, Dom João VI se interessava nas relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e França (SANTOS, 2011; p.1). Neste tempo, a metodologia usada pelos professores para ensinar seus alunos era o método *gramática-tradução* (mais conhecido como método *Clássico*). E esse método era trabalhado da seguinte forma:

[...] Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. Este método foi oriundo da Alemanha. [...]. Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra (POLIDÓRIO, 2014; p. 341).

Criado no final do século XIX, o método *direto* surgiu no Brasil, apenas no século XX (1931) com a reforma de Francisco de Campos no qual se opunha ao método anterior, pois para Gomes (2016; p. 114) o método gramática-tradução se mostrava ineficaz em formar aprendizes capazes de se comunicarem em inglês. As aulas eram ministradas na língua alvo, pois havia uma preocupação com a oralidade. Polidório (2014; p. 341) explica que os professores ensinavam expressões concretas através de demonstrações, objetos e figuras, e os novos conteúdos eram introduzidos de forma oral e a pronúncia correta das palavras eram ensinadas conforme o decorrer das aulas de conversação e compreensão oral.

Em 1942 a reforma de Capanema trouxe um grande avanço no que se refere ao ensino de língua inglesa no Brasil, pois esta reforma destinou 35 horas semanais de aulas de língua estrangeira. Assim, as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) deveriam ser trabalhadas em sala de aula, com objetivos educativos e culturais (MACHADO; CAMPOS; SAUNDER, 2007 Apud POLIDÓRIO, 2014; p. 341).

Entre os anos de 1961 a 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB excluiu as línguas estrangeiras do currículo e isso significou um grande retrocesso. Porém, em 1996, com a criação da nova LDB esse quadro começou a mudar, sendo obrigatório o ensino de uma língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio.

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores para o ensino de alunos surdos iniciaram-se no império quando Dom Pedro II (em 1855) trouxe o professor francês Hernest Huet para o Brasil, que fundou o Instituto Nacional de Surdos - Mudos (atual

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857 no Rio de Janeiro⁴. Em 1880, ocorreu em Milão o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos e durante esse evento, foi colocado em pauta qual deveria ser o método utilizado para educar os surdos e o método *oralista* foi o escolhido. Um fato interessante sobre esta votação é que a maioria dos participantes eram oralistas e os professores surdos não tinham o direito de votar. Alexander Graham Bell, considerado o inventor do telefone, foi um dos maiores influenciadores desta votação. E assim, é instaurada em 1911 a prática do *oralismo puro* em todas as disciplinas no Instituto Nacional de Surdos e essa metodologia tinha como principal característica proibir o uso da língua de sinais e fazer com que as pessoas surdas falassem oralmente, sendo assim integradas na comunidade ouvinte (SENA, CARVALHO, MELO, p. 1). No final da década de 1970 a *comunicação total* substituiu o oralismo puro, através da pesquisadora professora Ivete Vasconcelos. De acordo com Barros, Nascimento e Silva (2017; p. 1149) “Uma diferença marcante da comunicação total é a utilização de quaisquer recursos linguísticos” que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas. Ou seja, a metodologia levava em consideração o uso de gestos, mímicas e leitura labial, por exemplo.

Da combinação dos métodos comunicação total e oralista derivou-se o método posteriormente utilizado *bimodalismo*⁵, e o *português sinalizado*⁶. Esta proposta propunha o desenvolvimento da língua oral e utilizava-se tanto da língua de sinais quanto da língua oral de forma simultânea.

Na década de 1980, chega ao Brasil o *biliguismo*, que era contrário ao oralismo e a comunicação total, pois, este modelo de ensino priorizava o uso da língua de sinais (como primeira língua) e a língua portuguesa (na modalidade escrita) no contexto escolar (KALATAI; STREIECHEN, 2012; p. 8). Para Lacerda (1998; s/n) a “aquisição de linguagem através de canais gesto-visuais” era importante, pois, como os alunos surdos são aprendizes visuais, o uso da língua de sinais (como língua natural e visual) e da língua portuguesa escrita são fundamentais no meio educacional para que esses aprendizes tenham melhor desenvolvimento cognitivo.

Para entender as conquistas das pessoas surdas quanto às leis, devemos ter em mente como tudo começou e a trajetória percorrida até os dias atuais, levando em consideração que estes indivíduos possuem sua própria cultura e identidade bem como são pertencentes a uma

⁴ Por isso a Libras possui influências da língua de sinais francesa.

⁵ Uso da fala e dos sinais de forma simultânea, mesmo sendo línguas com estruturas gramaticais diferentes.

⁶ Representação da gestual da língua portuguesa.

comunidade. E para isso, faremos um breve panorama histórico da educação de surdos no Brasil.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) de acordo com Moura (2011; s/n) é considerada uma língua verdadeira, pois esta cumpre sua função como qualquer outra língua, e por esta razão, de acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril e 2002 ela é “reconhecida como meio legal de comunicação, transmissão de ideias e expressão” (BRASIL, 2002). Porém, a história nem sempre foi assim. As leis que garantem os direitos das pessoas surdas, são recentes e por isso, torna-se necessário o apoio não apenas das autoridades para que estas sejam efetivadas, mas também, do apoio da comunidade e principalmente dos familiares do sujeito surdo.

2.3 Legislação da educação de surdos

No mundo todo há leis que garantem os direitos das pessoas surdas à educação, bem como orientações e estudos sobre as estratégias de ensino para esse público. No Brasil, entre outros documentos legais e de orientação, há o decreto nº 5.626/ 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/ 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei nº 10.098/ 2000. Sobre o decreto, é importante ressaltar que este trata de vários assuntos, como: a inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação de professores e instrutores nesta área, do papel do poder público e das empresas no apoio ao uso e difusão da Libras, da garantia do direito a saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, da garantia do direito a educação desses indivíduos bem como a difusão da Língua de sinais e da língua portuguesa para que eles tenham acessibilidade educacional.

O art. 18 da lei nº 10.098/2000⁷ trata de modo geral no capítulo VII⁸ da responsabilidade do poder público na formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes para facilitar a comunicação com pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000). E a Lei nº 10.436/ 2002 esclarece no Art 1º que:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. **Parágrafo único.** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura

⁷ Atualizada pela Lei nº 13.146, de 6/7/2015, publicada no DOU de 7/7/2015.

⁸ Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização.

gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Além disso, a Lei também esclarece que o poder público deve garantir o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, e reafirma o dever que as instituições públicas devem garantir quanto ao atendimento e tratamento adequado para esses indivíduos. E também que os sistemas educacionais:

[...] devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Ademais, é válido frisar que no Art 4º, parágrafo único da Lei 10.436 a Libras não deve substituir a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, ou seja, deve-se usar a Libras como língua primeira (L1) e natural da pessoa surda e o português escrito como segunda língua (L2) desses aprendizes.

Um ponto relevante sobre a difusão da Libras é que o seu ensino como segunda língua para ouvintes no contexto escolar também é considerado um dos pilares da educação bilíngue, principalmente para escolas inclusivas (Quadros, 2019; p. 170). Pois, a partir deste ensino, os estudantes ouvintes aprenderão a se comunicar com os surdos através da língua de sinais e vão compreender sobre a singularidade lingüística dos alunos surdos. Além disso, Quadros (2019; p. 170) ressalta que como o objetivo da educação bilíngue é estabelecer as duas línguas (nesse caso a Libras e Língua portuguesa) de forma proporcional, é essencial atribuir a mesma carga horária a ambas, enfatizando que isso ocorra desde as séries iniciais.

2.4 Desenvolvimento da linguagem do surdo

Com relação ao desenvolvimento lingüístico do surdo, é válido ressaltar que assim como a lei garante, eles não são obrigados a oralizar, pois para isso eles possuem sua própria forma de comunicação, a Libras. Além disso, a Libras deve ser adquirida como a primeira língua e deve ocorrer ao mesmo tempo em que uma criança ouvinte desenvolve sua fala. Para Lodi e Luciano (2009; p. 33) o “desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem.”. Ou seja, é a partir do outro que a criança desenvolve o seu eu.

Tais interações ocorrem para que assim, a criança possa se “apropriar dos aspectos culturais do meio social em que vive” (Lodi; Luciano, 2009; p. 34). E é a partir desse processo de aquisição da linguagem que “a criança começa a organizar seus pensamentos, a planejar suas ações, a imaginar situações e histórias e a representar objetos em sua mente de maneira diferente da realidade dos mesmos.”. (LODI; LACERDA, 2009; p. 35).

Na maioria dos casos, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, ou não conhecem nada sobre a língua de sinais ou conhecem pouco. E para que as crianças surdas se desenvolvam social e cognitivamente nos seus anos iniciais, Lodi e Lacerda (2009; p. 36) afirmam que é:

“fundamental que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares surdos, usuários da Libras, e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois, apenas por meio desta língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções mentais superiores, processos estes mediados por signos.”. (LODI; LACERDA, 2009; p. 36).

Estudos como o de Lodi e Lacerda (2009) e Lodi e Luciano (2009) relatam que o processo de aquisição de linguagem ocorre da mesma forma entre crianças surdas (que adquirem a Libras como primeira língua) e ouvintes (que adquirem a LP oral), independente da modalidade. Lodi e Lacerda (2009; p. 37) esclarecem ainda que:

“o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas no período inicial, fazem uso do gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte, surgem, então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivados das trocas realizadas entre crianças e mães, e não relativo a referentes específicos.”. (LODI; LACERDA, 2009; p. 37).

Quadros e Schimiedt (2006; p. 20) reforçam ainda que “as crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances.”. É importante frisar que tanto a população quanto os pais da criança surda precisam entender a história, cultura e a singularidade linguística desses indivíduos.

Gesser (2009) explica que existem discursos que pregam que os surdos não aprendem os conteúdos escolares porque possuem mais dificuldade que os ouvintes, porém, a mesma ressalta que a questão maior não é a dificuldade intelectual do estudante surdo, mas sim, a falta de oportunidade, de uma escola “que reconheça as diferenças linguísticas; que promovam o 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...” (GESSER, 2009; p. 57-58).

Ou seja, o desenvolvimento de linguagem da criança surda, se estimulado desde os anos iniciais, proporciona a esta, a possibilidade de evoluir tanto socialmente quanto cognitivamente, pois, será a partir da língua de sinais como primeira língua que estes sujeitos irão assimilar melhor os conteúdos no ambiente escolar.

2.5 Bilinguismo e a presença do professor surdo nos anos iniciais de escolarização de crianças surdas

De acordo com Quadros (2019; p. 149) “as definições de bilinguismo variam muito”, pois, além de ter várias formas, ela se aplica àqueles que usam duas ou mais línguas no seu cotidiano, seja ela oral ou sinal. Sobre esta questão é válido frisar que não é escolha das pessoas serem bilíngues, porém, elas são por serem expostas em contextos sociais nos quais as línguas são utilizadas, seja no ambiente familiar, profissional, etc. neste sentido, Quadros (2019, p. 150) também afirma que “a maioria das pessoas no mundo usa mais de uma língua” e isso é fato, pois, o que mais presenciamos na atualidade são relações entre diversos países, principalmente as relações que envolvem comércios e capitais.

Na sociolinguística, a língua não é considerada apenas um instrumento de comunicação, e para Grosjean (1982; s/n Apud QUADROS, 2019, p. 151) além de a língua ser um meio de comunicação ela também envolve uma questão social onde a identidade de um indivíduo ou uma comunidade é notória e há uma representação de pertencimento de uma cultura.

Ainda de acordo com Quadros (2019, p. 158) a educação bilíngue “reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda” e “legitima a surdez como experiência visual”. Além disso, tem a língua de sinais como a língua de interação dos surdos. E para que o aluno surdo se desenvolva socialmente, é fundamental que este tenha contato com outros surdos para que assim sua língua de comunicação (a Libras) seja significativa e constitua uma identidade linguística e social. Já no meio educacional, a Libras deve ser a língua de instrução para os alunos surdos se desenvolverem cognitivamente e para isso, se faz necessário que as escolas inclusivas proporcionem o agrupamento de surdos, para dessa forma, se desenvolver uma educação bilíngue. (QUADROS, 2019; p. 158-159).

Outro ponto importante sobre a educação bilíngue é que as escolas inclusivas devem se atentar para a organização dos seus espaços em que as línguas (de sinais e oral) sejam compartilhadas de forma igualitária e isso inclui além de experiências comunicativas em que a Libras seja a primeira língua, a quantidade de alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, pois, se esta for reduzida, a língua de instrução em sala de aula será majoritariamente a oral (QUADROS, 2019; p. 162) e como instituições inclusivas, estas devem pensar em estratégias que contemplem o desenvolvimento e aprendizagem do surdo no ambiente educacional.

Para Mendes e Almeida (2012), o professor:

“É de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização. Sua atuação é marcada por suas experiências e pelos desafios que a prática pedagógica exige no cotidiano escolar, já que envolve muitos aspectos, entre outros: ensinar, avaliar, planejar e descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades.”. (MENDES; ALMEIDA, 2012 p. 293).

É válido ressaltar que, a presença de um professor surdo nas séries iniciais das crianças surdas é muito recente no meio educacional, porém, a presença deste está prevista no Decreto nº 5.626 de 22 de novembro de 2015, sendo enfatizado no capítulo VI, art. 22 que “para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, a língua de instrução em sala de aula com alunos surdos deva ser a LIBRAS, conduzida por um professor bilíngue.” (MENDES; ALMEIDA, 2012; p. 306), porém, como ainda é muito novo todo esse processo, Mendes e Almeida (2012; p. 306) afirmam que a escolarização e formação desses profissionais não contemplaram o ensino bilíngue, nem as práticas de ensino de L2 e muito menos a figura do professor surdo. E a presença desses professores nos anos iniciais das crianças surdas é justamente para que eles reflitam, questionem e construam uma prática diferenciada. (MENDES; ALMEIDA, 2012; p. 306).

Portanto, a presença do instrutor surdo em sala de aula serve como referência para os alunos surdos, pois, além desses aprendizes terem contato direto com alguém que entenda sua singularidade linguística, esse profissional, de acordo com Lacerda, Santos e Martins (2016; p. 144) “é fundamental para o contato com outras questões além da Libras, como identidade, aspectos culturais, autoestima, orientações familiares – aspectos que apenas um instrutor surdo sensível possibilita.”.

A presença da família da criança surda também deve (e muito) ser considerada no contexto educacional, onde a escola deve mediar à relação entre pais e filhos, pois, em sua maioria, como dito anteriormente, os pais das crianças surdas são ouvintes e geralmente eles

não têm ciência das especificidades linguísticas dos seus filhos, então, faz-se necessário que estes tenham acesso às comunidades surdas, bem como devem aprender sobre a cultura e identidade surda desses indivíduos (QUADROS, 2019; p. 163). E para isso, estes pais devem ter contato com a língua de sinais para que a criança surda possa ter contato com essa língua tanto no ambiente escolar quanto fora para que ela possa se desenvolver social e cognitivamente.

2.6 Estratégias de ensino para alunos surdos

Levando em consideração todo o contexto do ensino de língua inglesa no Brasil e os métodos utilizados pelos professores em sala de aula, é importante lembrar que tanto para ouvintes quanto para alunos surdos, o ensino deve ser contextualizado, ou seja, tudo o que for trabalhado em sala de aula deve ter um significado. Pois para o surdo o ensino da gramática pura ou com palavras isoladas sem um contexto, não proporcionam a aprendizagem efetiva do inglês desses sujeitos. Uma das estratégias de ensino que pode ser utilizada pelos professores do ensino comum é o uso de recursos visuais, que de acordo com Campello (2008) em sua tese de doutorado que trata sobre a pedagogia visual, declara que tal pedagogia é: “... aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.” (CAMPELLO, 2008 p. 10).

Partindo dessa ideia de estratégia de ensino, deve-se levar em consideração que o signo, de acordo com Saussure (1995, p. 79-84) é uma combinação de conceito e imagem acústica e ambos são inseparáveis, pois, de acordo com ele “um reclama o outro”. O conceito pode ser considerado o *significado* no qual temos a interpretação/ conceito de algo (representação concreta de alguma coisa) e a imagem acústica o *significante* que está ligada a forma (a representação mental, abstrata do significado). É válido ressaltar que a imagem acústica para Saussure é de natureza auditiva, ou seja, está em contato com o som. Porém, para o surdo, o significante é de natureza visual, para que assim, o aprendiz com surdez possa ser preparado para fazer a discriminação visual⁹.

Tendo em mente que o surdo é um aprendiz gesto-visual e que a Libras deve preceder a modalidade escrita de um idioma para que assim este possa se desenvolver social e cognitivamente é importante frisar que esses indivíduos não oralizam por questões culturais, visto que no passado os surdos eram obrigados a falar para serem inseridos na cultura ouvinte

⁹ Ou seja, a leitura que um indivíduo faz da imagem.

e passavam por procedimentos cruéis para que pudessem desenvolver essa habilidade como, por exemplo: terem suas línguas puxadas, sofrerem agressões como baterem em seus peitorais para que pudessem oralizar, etc., ou seja, muitos fatores históricos contribuíram para que os surdos lutassem por seu lugar na sociedade e principalmente por serem reconhecidos por sua singularidade linguística e nós como cidadãos devemos levar em consideração todos esses fatores para que assim possamos ser uma sociedade que respeita as diferenças.

Com relação ao ensino de inglês para surdos, é necessário que o professor leve em consideração que o desenvolvimento cognitivo do aluno em questão na disciplina deve ser significativo, logo, o docente deve estimular a compreensão da função social bem como a leitura crítica desses indivíduos e para isso, pode-se usar como ferramenta gêneros textuais mais comuns que trabalhem o cotidiano tendo em mente a faixa etária de cada estudante. Um bom exemplo para tal seria a reportagem, no qual, o professor teria como auxílio o uso de imagens, da Libras (como língua de instrução) para colher os conhecimentos prévios desses alunos com relação ao conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula e por fim o texto escrito no qual pode-se trabalhar com temas específicos do idioma alvo (que no caso é o inglês), como por exemplo: a relevância desse texto na atualidade, qual a finalidade do texto, regras gramaticais, etc. É importante deixar claro que assim como Spinelli (2013) diz, “as aulas devem ser organizadas tematicamente e não com foco gramatical”, pois assim, como dito anteriormente, os professores podem trabalhar assuntos que sejam familiares para esses alunos, porém, sempre estimulando a interpretação destes em sua língua natural, a Libras.

A importância de se trabalhar com o gênero textual escrito com os alunos surdos é essencial para a contextualização do conteúdo. E a busca pelos conhecimentos prévios desses sujeitos servem para que possam ser trabalhados elementos intertextuais, para que estes aprendizes possam ser letrados de forma significativa no idioma alvo. Além disso, é válido esclarecer que os textos devem ter forte apelo visual e ser organizados de maneira que estes estudantes possam se situar de forma socialmente crítica, ou seja, o foco não é apenas que o aluno desenvolva a habilidade de ler em língua estrangeira, mas também que o mesmo tenha senso crítico do que está lendo e possa futuramente produzir textos em língua estrangeira.

Outras formas de se trabalhar o ensino de língua inglesa com alunos surdos seria o uso de tecnologias assistivas (BRASIL, 2000) e de informação e comunicação, pois, para eles estes novos modelos de aprendizagem são mais atrativos e possuem maior aceitação pela comunidade. Atualmente como o uso de computadores e celulares estão se tornando cada vez

mais evidentes no contexto escolar tanto para ouvintes quanto para surdos, a alternativa de se desenvolver atividades que utilizem tais recursos está se tornando aos poucos uma nova ferramenta didática para os professores em sala de aula. Além disso, esta nova ferramenta promove a relação entre professor-aluno e principalmente a interação aluno-aluno no qual os alunos surdos podem interagir com os alunos ouvintes e vice-versa e conseqüentemente desenvolver a leitura e escrita. E o que antes era utilizado para “corrigir a surdez”, hoje em dia serve de assistência para as necessidades desses indivíduos e principalmente para auxílio no desenvolvimento cognitivo, criativo, linguístico, comunicacional e sócio afetivo. (LOPES, 2017, p. 10).

Contudo, é válido lembrar que não é apenas usar as tecnologias para desenvolver conteúdos que potencializem o cognitivo dos alunos em sala de aula, mas sim, saber usar essas tecnologias a favor desses estudantes, pois, para trabalhar as tecnologias como o uso do computador nas escolas com alunos surdos, por exemplo, exige que este seja alfabetizado (nesse caso em língua portuguesa) para poder manusear a máquina. E o que normalmente acontece é que estes alunos ou são analfabetos funcionais ou não são alfabetizados e muito menos tem a aquisição da Libras nos anos iniciais de suas vidas sendo que tal aquisição deveria ocorrer ao mesmo tempo em que um criança ouvinte aprende a língua oral. Porém, o que ocorre é que as crianças surdas são colocadas nas escolas em seus anos iniciais em turmas com alunos ouvintes e os professores não estão capacitados para atuar com esses alunos em sala de aula e principalmente, os pais desses alunos (que na maioria são ouvintes) não se atentam para a importância da Libras como primeira língua para seus filhos e (a maioria) deixam essa função para as escolas.

Esses fatores são influenciadores, pois a partir deles é que o professor poderá organizar suas atividades, pois se o regente de sala de aula souber utilizar esses recursos, porém, seu aluno não, acontecerá que este ficará frustrado e desmotivado e possivelmente até mesmo se negar a aprender a utilizar o equipamento digital. Então é preciso que os professores em sala de aula saibam trabalhar com estes recursos a fim de promover uma educação mais significativa e de qualidade. Lopes (2017) reforça essa ideia dizendo que:

Conhecer seu aluno é de extrema importância para a aplicação das ferramentas tecnológicas, pois esse elemento traz motivação, mas se utilizado de forma inadequada pode frustrar o seu uso. O bom uso proporciona aos alunos autonomia, desenvolvendo a capacidade individual e a colaboração em equipe, tornando-os criativos através da variedade de ferramentas, contribuindo na aceleração de seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, raciocínio lógico e capacidade de encontrar soluções para problemas. (LOPES, 2017, p. 12-13).

Ou seja, o objetivo principal do uso das tecnologias além de desenvolver o cognitivo dos alunos surdos é que estes estudantes aprendam a ter autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso do meio físico (BRASIL, 2000). O uso das tecnologias proporciona também aos professores vários benefícios, como Paiva (2013) ressalta:

“... a tecnologia amplia o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz; engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo; possibilita inovações metodológicas; facilita a instrução diferenciada; e amplia o período diário para aprendizagem.” (PAIVA, 2013, p. 5).

Porém outro fator que deve ser levado em conta sobre o uso das tecnologias assistivas e de informação e comunicação é que mesmo estando em evidência na atualidade, e por ser um método de ensino que aos poucos está sendo desenvolvido e que precisa ser estudado novas técnicas pedagógicas para aplica-lo em sala de aula, não podemos desconsiderar que as escolas públicas de ensino (que em sua maioria são responsáveis por receberem alunos surdos e com outras deficiências), possuem dificuldades quando o assunto é o uso de tais recursos, como: laboratório de informática, o uso do data show, etc., onde normalmente o que ocorre são os professores tendo que agendar o uso desses equipamentos com meses de antecedência e mesmo assim, quando os computadores são utilizados por exemplo, não são o suficiente para a quantidade de alunos em sala de aula o que dificulta muito trabalho do professor regente e é um grande obstáculo ser vencido.

Tais dificuldades mostram que é preciso uma atenção maior das escolas inclusivas e secretarias de educação para que promovam ambientes escolares mais acessíveis com relação ao uso de recursos tecnológicos para os estudantes, principalmente para aqueles que precisam de atividades adaptadas, como é o caso dos alunos surdos.

2.7 A importância de uma sequência didática para alunos surdos

É importante esclarecer que como professores de língua estrangeira, é necessário escolher e preparar os temas a serem trabalhados em sala de aula com seus alunos, e para isso, é preciso que os docentes se atentem tanto para as especificidades linguísticas dos alunos surdos quanto para trabalhar com conteúdos que visem inserir estes estudantes criticamente no mundo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud PETRECHE; CRISTOVÃO, 2014, p. 243) a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, estas sequências (como

instrumentos de mediação) são utilizadas com o objetivo de construir o entendimento dos estudantes de forma significativa em torno de um gênero textual.

Atualmente o ensino de línguas estrangeiras está voltado principalmente para a decodificação de códigos escritos e a compreensão dos conteúdos apenas para a identificação de informações específicas de um texto (Szundy, 2015, p. 21) e tais fatores não contribuem para o letramento crítico dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, pois não há uma interpretação real do texto. O que comumente acontece são professores trabalharem com seus alunos textos em língua inglesa onde estes devem traduzir palavra por palavra para o seu idioma de origem, não promovendo assim o aprendizado satisfatório dos estudantes. Por isso, torna-se necessário a organização de atividades que contemplem além de textos, imagens como recursos visuais para melhor significação do conteúdo e com o principal objetivo de estimular os alunos a produzirem textos escritos. De acordo com Cristóvão (2009), esta sequência seria:

Constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe. (CRISTÓVÃO, 2009 p. 305).

Ou seja, cabe ao professor selecionar e planejar as aulas de acordo com os materiais didáticos que neste caso, devem contemplar o uso de recursos visuais como facilitadores para a compreensão dos alunos surdos em sala de aula.

O método gramática-tradução (ou método clássico) identificado nas observações em sala de aula na cidade de Marabá-PA foi à maneira encontrada pelas professoras para trabalharem com seus alunos. Porém, historicamente o ensino de idiomas que utilizava tal método, tinha como principal foco o ensino das línguas clássicas (como o grego e o latim) que foram ensinadas nas escolas até a metade do século XX. Com o foco no professor, no qual era considerado o detentor do conhecimento, a única relação existente durante as aulas era entre professor-aluno onde os aprendizes faziam o que era proposto pelo regente de sala, e tal método tinha como objetivo a tradução de textos em línguas estrangeiras para o idioma de origem dos alunos, pois esta metodologia era utilizada para auxiliá-los na leitura e escrita.

O que garantia o sucesso dos alunos com relação à aprendizagem da língua estrangeira seria a habilidade de traduzir (exaustivamente) os textos de uma língua para outra, o que era obtido pela tradução literal dos textos propostos pelos professores, bem como a

busca de elementos similares da primeira língua para a segunda. E a partir dessas traduções, era então estudada a gramática do idioma alvo. E como fixação de conteúdos, os alunos tinham que decorar tabelas, listas de palavras, etc. Atualmente pode-se afirmar que o hábito de traduzir textos em sala de aula advém principalmente desse método. (Howatt, 2000 p. 131; Larsen-Freeman, 2000 p. 12).

2.8 Formação inicial e continuada de professores

Tendo em mente que a Libras é oficialmente a forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e isso lhes é garantido pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, questões que abordam a formação de profissionais na área bem como a presença de intérpretes nas escolas que incluem surdos no ensino comum precisam ser debatidas, pois, teoricamente as leis se mostram bastante convincentes, porém, na prática, encontramos muitas falhas. A exemplo disso, temos no capítulo II¹⁰ do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 em seu artigo 3º que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Ou seja, é notório nesse artigo que a presença da Libras é importante nas esferas educacionais, contudo, mesmo sendo uma disciplina obrigatória nos currículos das instituições de ensino, a mesma é realizada de forma superficial na maioria das universidades por exemplo, onde os alunos possuem em seus planos de curso uma matéria que disponibiliza de 60 a 68 horas de tal disciplina no qual os estudantes aprendem apenas o básico da Língua tendo muito conteúdo teórico (o que é muito importante para que estes discentes aprendam sobre a cultura surda) porém, pouca prática da língua de sinais. Então é necessário que se tenha uma reavaliação dos componentes curriculares das instituições de ensino para que a disciplina de Libras seja desenvolvida de forma a capacitar os estudantes em suas respectivas áreas e para que estes estejam mais preparados para o mercado.

Outro ponto importante de se ressaltar sobre a lei é mesmo que o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior credenciadas promovam anualmente exames de proficiência em Libras para que as pessoas com fluência na língua possam ter seus certificados para então atuarem nos ambientes educacionais, é preciso que sejam

¹⁰ Que trata da inclusão da Libras como disciplina escolar.

disponibilizados maiores formações para professores do ensino comum nesta área bem como em nível médio com cursos livres ou de educação profissional e superior com cursos de extensão, por exemplo, bem como uma maior carga horária nas disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura, para que estes tenham maior aproveitamento nessa esfera de conhecimento. Pois, no parágrafo 2º do capítulo III¹¹ do decreto nº 5.626 de 2002 diz que: “A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério”. (BRASIL, 2002).

E atualmente, mais de 15 anos depois desta legislação, escolas de ensino comum não possuem professores especializados na área e os que são, estão em número reduzido e as demandas nas escolas são muito grandes, e o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência¹² em seu inciso X ressalta que incumbe ao poder público fazer a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;”.

Ou seja, é necessário que tais formações visem o aperfeiçoamento das didáticas docentes sobre a educação de surdos, e que, além disso, esta se estenda a população em geral para que se conscientizem da importância de uma educação de qualidade para as pessoas surdas, pois além de ser dever do Estado, da família e da comunidade escolar assegurar esse direito para esses sujeitos é também dever da comunidade.

2.9 Garantia da educação de surdos em Língua Inglesa

Sabendo que o ensino de língua inglesa é considerado atualmente uma forma de entender como o outro constrói suas comunicações, cultura e interação social, é válido reforçar que, como ressalta Mor (Estadão, 2019)¹³, tal conhecimento promove “maior possibilidade da compreensão sobre diferenças linguísticas, culturais e sociais e uma atitude de convivência com o diferente.”. O direito à educação está garantido por lei a todos os estudantes com finalidade de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e

¹¹ Que trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras.

¹² Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF. Capítulo IV - Que trata do direito à educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 Nov. 2019, 20h01min.

¹³ Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/s/educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-devem-juntar-idiomas-com-cidadania-diz-profesora-da-usp,70003047143.amp>>. Acesso em: 20 Nov. 2019, 20h02min

qualificação para o trabalho bem como em estudos posteriores¹⁴ e o ensino do inglês também é amparado pela lei nº 9.394 onde no parágrafo 5º do artigo 2º deixa claro que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.”.

E no parágrafo 4º do artigo 3º da lei nº 13.415¹⁵ diz que:

Parágrafo 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Ou seja, é visível atualmente a mudança na lei sobre a escolha de uma disciplina optativa para uma obrigatória nos currículos escolares a partir do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio e cada mudança para melhor significa um grande avanço.

Outro ponto importante que deve ser destacado é que na garantia de educação para o surdo de modo geral, o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro em seu artigo 22 incisos I e II, diz que:

Art. 22. 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. (BRASIL, 2005).

Ou seja, é necessário para garantir uma educação efetiva do aluno surdo que as escolas onde estes vão frequentar ou que já frequentam possuam classes bilíngües desde o ensino fundamental, para que assim eles possam ser alfabetizados nas idades apropriadas e desenvolvam tanto o domínio da Libras (como primeira língua) quanto da modalidade escrita do idioma alvo (o inglês), ressaltando a importância do letramento em língua portuguesa desses estudantes, pois ela será a segunda língua desses aprendizes na modalidade escrita e deve preceder a língua estrangeira proposta na base nacional comum curricular.

A respeito do inciso II, sabendo que a Língua Portuguesa é a língua majoritária no contexto educacional de ensino, é válido ressaltar que a presença de tradutores e intérpretes é

¹⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 de Out. 2019. 19h27min.

¹⁵ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 Out. 2019, 20h46min.

indispensável na educação bilíngue. A participação dos intérpretes (que trabalham na maioria das vezes com interpretações simultâneas entre Libras-Português ou Português-Libras) é de suma importância em um ambiente escolar, porém, como Quadros (2019; p. 173) ressalta, a presença destes “... não pode ser absoluta em uma escola bilíngue”, pois, se faz necessário que a comunidade escolar onde o aluno surdo é incluído saiba as duas línguas.

E os tradutores de Libras e Língua Portuguesa têm a sua atenção voltada para “a produção de materiais em Libras ou de legendagem ou dublagem de produções em Libras para a língua portuguesa. A tradução será realizada para garantir aos alunos o acesso aos materiais na sua própria língua”. (QUADROS, 2019; p. 173).

O foco do ensino de inglês para surdos está voltado para a leitura do idioma em questão e eventualmente a produção escrita desses aprendizes no contexto escolar. Deixando claro que não é apenas fazer com que o aluno decodifique o código escrito na língua estrangeira, mas sim, que eles entendam o que estão lendo para que de fato ocorra uma contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula e que no futuro eles possam produzir textos em língua inglesa.

De acordo com o que Botelho (1998 Apud Lodi et al. 2010; p. 78) diz, vários estudos sobre a análise da escrita do surdo evidenciam que crianças que tem contato com a língua de sinais desde a infância, “tendem a ter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.”.

Portanto, o ensino de língua inglesa para alunos surdos deve ser levado em consideração, pois, além de ser uma disciplina obrigatória por lei, também deve ser ensinada a todos em sala de aula, ou seja, os professores devem incluir os alunos surdos no desenvolvimento de suas atividades durante as aulas, porém, sempre levando em conta que eles são aprendizes visuais e por isso a necessidade de adaptar os conteúdos para melhor desenvolvimento cognitivo desses aprendizes, bem como considerar as especificidades linguísticas desses estudantes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Marabá-PA em uma escola pública de ensino fundamental que é sensível à inclusão de alunos surdos. Para coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturados para traçar o perfil dos professores e alunos participantes dessa pesquisa e também observações das aulas de inglês em sala de aula comum que totalizaram seis (6) visitas a escola, mesmo havendo substituição de professores, nos quais, dessas seis, presenciamos três (3) aulas, sendo uma da professora regente e duas da professora substituta. Os dados coletados foram registrados, nos roteiros semiestruturados e em um diário de campo e serão analisados numa perspectiva qualitativa.

3.1 Contexto da pesquisa

Lócus	Caracterização
Cidade onde a pesquisa de campo ocorreu	Marabá, sudeste paraense. População estimada [2019]: 279.349 pessoas. Extensão territorial [IBGE/2018]: 15.128,058 km ² .
Escola	De ensino público e está situada no núcleo Nova Marabá. Tem em média na turma do nono ano do ensino fundamental vinte e cinco (25) alunos mais dois (2) alunos surdos totalizando vinte e sete (27).
Turma	9º (nono) ano do ensino fundamental II.
Espaço de AEE: Centro de Apoio Especializado ao Surdo	Situada no núcleo Nova Marabá e que tem a atribuição de dar o apoio especializado especificamente aos surdos.

3.2 Participantes da pesquisa

Participantes	Caracterização
Professora regente do ensino comum	Formada no curso de Letras Inglês e tem pós-graduação em Inglês e Português, com atuação na docência a mais de 12 anos.
Professora substituta do ensino comum	Formada no curso de Letras-Inglês e não possui pós graduação. Tem experiência na docência a 8 anos.
Coordenadora do centro especializado	Acompanha o desenvolvimento dos alunos surdos observados há mais de dez (10) anos
Professora AEE	Professora de matemática no centro e também na escola onde ocorreu a pesquisa de campo. Atualmente cursando Letras Libras.
Dois alunos surdos	Os alunos observados têm faixa etária de 14 a 19 anos e nomearemos neste texto os alunos de aluno A e aluno B para preservar suas identidades.
Mães dos alunos surdos	As duas são ouvintes. A Mãe do aluno A tem domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras e atualmente faz o curso de Letras Libras. Já a mãe do aluno B, não possui domínio da Língua.
Aluno ouvinte do 9º ano	Estuda na mesma turma dos alunos surdos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico descrevemos o que foi mencionado nas entrevistas e analisamos o que foi observado na sala comum durante as aulas, como: as metodologias utilizadas pelos professores para o ensino de inglês para alunos surdos, as estratégias que elas utilizam para melhorar o aprendizado desses sujeitos como: o uso de recursos visuais, materiais adaptados, etc.; bem como as condições de inclusão desses aprendizes e o entendimento das professoras sobre a singularidade linguística desses alunos.

Para isso estabelecemos as seguintes categorias de análise:

4.1 Entrevista com as professoras regente e substituta do ensino comum

A pesquisa coletou dados relacionados às professoras regente e substitua do ensino comum tais como: graduação, tempo de serviço no ensino público, especializações, etc., entrevista para saber sobre o desenvolvimento dos alunos surdos em sala de aula; se estes alunos têm dificuldades em entender o conteúdo trabalhado; sobre a convivência com os alunos ouvintes, etc.; realizou-se observações para saber qual método de ensino as professoras usavam em sala de aula para ensinar inglês para os alunos surdos, identificando as principais dificuldades dos alunos quando lhes eram propostas as atividades.

Buscou-se saber ainda se as professoras tinham entendimento da singularidade linguística dos alunos com surdez e se os alunos em questão estavam sendo acompanhados por intérpretes nas salas de ensino regulares.

4.2 Formação continuada e algumas considerações da professora regente do ensino comum

Acerca das participações em formações fora da escola relacionadas à surdez, a professora regente disse que já participou e afirmou que na escola onde está atualmente ainda não foi trabalhado essa temática na formação de professores e ressaltou também que é importante que esse tipo de trabalho aconteça para que os professores aprendam a lidar com esses alunos e possam estar mais preparados e qualificados nas áreas que atuam. Quando perguntada se já teve alunos surdos antes, ela nos respondeu que sim. E sobre os alunos terem acompanhamento de intérprete de Libras em sala de aula, a professora disse que eles não têm

e que a princípio, a presença desses profissionais é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento desses aprendizes.

A docente afirmou ainda que a carga horária semanal da disciplina de inglês para a turma do 9º (nono) ano é de duas aulas seguidas por semana, totalizando 1 hora e 30 minutos de aula. E quando questionada sobre o desempenho dos alunos surdos nas aulas de inglês, a professora declarou que no seu ponto de vista eles têm aproveitamento de suas aulas, pois, para ela, deve-se levar em consideração que esses aprendizes possuem sua forma de aprender, porém, mesmo assim, eles assimilam alguns assuntos que são trabalhados em sala de aula por ela.

Durante as observações feitas em sala de aula no ensino comum, ocorreu um imprevisto no qual a professora regente com quem fizemos entrevista e iniciamos nossa observação teve que se ausentar por motivos pessoais e por isso, a mesma foi substituída. A seguir, apresentamos algumas informações da nova professora de inglês, tais como: graduação, pós-graduação, tempo na docência, nível de domínio da Libras e participações em formações na área da surdez.

4.3 Formação continuada da professora substituta e algumas de suas considerações

Quando questionada sobre seu nível da Libras, a professora afirma que possui nível regular da língua de sinais brasileira e que teve contato com a língua apenas na faculdade, porém, de forma inadequada pois, de acordo com ela, a disciplina de Libras foi ministrada em apenas uma semana, como disciplina blocada na universidade. Quando questionada se já participou de formações com a temática da surdez, a docente nos respondeu que não e como não tem domínio da Libras, ela explica o conteúdo para os alunos ouvintes e pede para que algum desses alunos explique para os alunos surdos o que eles devem fazer.

4.4 Entrevista com as mães dos alunos observados

De acordo com a mãe, o aluno A quando nasceu não passou pelo teste da orelhinha e por isso, ela acredita que ele já tenha nascido surdo por sempre achá-lo diferente desde bebê e quando ele completou um ano de idade ela teve certeza. Então a mesma conta que fizeram os exames nos quais foi atestado a surdez severa grave profunda bilateral. Quando perguntada sobre sua comunicação com ele em casa, ela responde que não possui domínio, porém, usa a Libras para se comunicar com seu filho, e que sempre que pode, está se aperfeiçoando em

cursos na área, tanto que atualmente faz faculdade de Letras Libras. Já com relação ao seu filho, a mesma declara que ele não possui domínio da Libras porque durante muito tempo ele tinha vergonha de usá-la em público. Atualmente de acordo com ela, seu filho utiliza a Libras para se comunicar tranquilamente, porém, sem fluência e hoje em dia a mãe do aluno A se sente muito feliz por ele aceitar sua identidade e por usar a língua brasileira de sinais.

Segundo informações da outra mãe, o aluno B não nasceu com surdez. Ela foi adquirida após cair água em seu ouvido causando o estouro de uma veia por conta da febre que ele estava sentindo e que foi muito alta quando recém nascido. Quando perguntada sobre sua comunicação em Libras com seu filho, a mãe afirmou que não tem domínio da língua, porém, seu filho a entende mesmo usando sinais caseiros, pois seu filho possui nível avançado da língua, e se desenvolveu linguisticamente, com o auxílio de vários professores que dominam a língua de sinais durante sua infância.

4.5 Observações na sala de aula comum

Durante as observações notou-se que os alunos surdos tinham certas dificuldades para fazer as atividades propostas pelas professoras (regente e substituta) e supõe-se que tais dificuldades ocorreram ou porque as professoras não possuem domínio da Libras para explicar os conteúdos ou porque o que foi explicado a eles por ambas não foi claro o suficiente. É válido ressaltar que, em três aulas apenas um dia presenciamos os dois alunos surdos em sala.

Como método avaliativo a professora regente passou um exercício do livro para que todos copiassem as questões que estavam em inglês em seus cadernos e após isso, respondessem, pois, esta atividade valeria nota, porque eles estavam no final do terceiro bimestre. Porém, os alunos A e B apenas copiaram as questões.

Na semana seguinte já com a professora substituta em sala, ela iniciou o quarto bimestre pedindo aos alunos uma produção textual, onde eles tinham que escrever em seus cadernos uma redação de no mínimo quinze linhas em português sobre o tema “água” para que na próxima aula eles fizessem a tradução de seus textos usando o *google* tradutor no laboratório da escola. Após ter explicado aos alunos ouvintes a atividade, um deles voluntariamente sentou-se ao lado do aluno B e explicou o que ele tinha que fazer usando a Libras e a datilologia quando não sabia os sinais. Quando foi questionado sobre o que o motivou a aprender Libras, ele explicou que foi por ver o aluno B sempre isolado na sala,

(pois, quando o aluno B começou a estudar na turma, o aluno A ainda não tinha sido transferido) e de acordo com o aluno ouvinte, ele tentava se comunicar com o aluno B usando sinais caseiros e com isso, ele afirmou que tudo o que ele sabe da língua de sinais hoje foi porque o aluno B o ensinou, pois, como o mesmo é alfabetizado em língua portuguesa na modalidade escrita, ele escrevia as palavras em seu caderno e em seguida, mostrava os sinais para ele.

Na semana seguinte de observação, os alunos não foram para o laboratório e a professora substituta passou conteúdo novo no quadro, onde explicou sobre “verbos modais” da língua inglesa para os alunos ouvintes e após isso, passou atividade para que eles respondessem em seus cadernos. E quando foi explicar o que o aluno A (que nesse dia tinha entrado na segunda aula por chegar atrasado) tinha que fazer, a docente apenas mostrou o quadro para ele e fez o sinal de “escrever” em Libras, e como ele senta ao lado da porta, ele sinalizou que não estava enxergando o quadro por conta do reflexo e então, a professora substituta pegou o caderno de outro aluno que já tinha copiado o conteúdo e emprestou para o aluno A copiar.

4.6 Metodologia e estratégias de ensino de Língua Inglesa para alunos surdos na sala comum

Foi identificado durante as observações que as professoras (regente e substituta) de língua inglesa utilizavam o método gramática-tradução, tanto para alunos surdos quanto para os ouvintes e esta conclusão se deu a partir das explicações dos conteúdos e atividades propostas por ambas no decorrer das aulas. Como método de avaliação, a professora regente relatou que para avaliar o aprendizado desses estudantes faz atividades diferenciadas, como apresentações de seminários em Libras e provas adaptadas com o uso de imagens. Quando questionada sobre o que pode ser melhorado para a educação de surdos bem como se a escola onde atua está preparada para oferecer educação bilíngue a estes sujeitos, ela respondeu que deve haver formação para os professores sobre o tema e que a escola não está preparada, pois, não há a presença de intérpretes de Libras para acompanhar os alunos surdos em sala. Além disso, ela afirma que a inclusão de alunos surdos em salas de ensino comum é interessante, mas desde que haja suporte para que os professores possam trabalhar com eles, pois para ela, o que falta melhorar em sua didática é uma qualificação adequada mesmo que ela tenha ciência da singularidade linguística de seus alunos surdos.

É importante ressaltar que a metodologia utilizada pelas professoras que foi identificada a partir das observações em salas de aula, ou seja, o método gramática-tradução (ou mais conhecido como método tradicional), não produz o desenvolvimento satisfatório no ensino de um novo idioma para alunos surdos, pois esta metodologia está voltada principalmente para a tradução de textos e a partir disso trabalhar a gramática e leitura de textos em língua estrangeira. E para os estudantes observados, como a gramática e a tradução em língua inglesa não são significativos por não serem aplicadas de forma contextualizada e por não terem apelo visual, as atividades trabalhadas pelas professoras tornam-se inadequadas. Além disso, a afirmação da professora regente sobre fazer atividades diferenciadas para os alunos surdos, não foram identificadas nas observações em sala de aula.

A falta de preparo apropriado tanto da professora regente quanto da substituta torna evidente que às formações para docentes nas escolas com a temática da surdez, bem como a intensificação de cursos livres de Libras, são de extrema importância para o conhecimento desses profissionais, para que estes possam ampliar seus pontos de vista sobre essa temática e possam desenvolver atividades apropriadas para os alunos surdos. Porém, também é válido frisar que estes cursos sejam mais acessíveis para os professores que já atuam na área da educação, principalmente quanto aos horários, pois este foi um dos pontos relatados pela professora regente, que trabalha durante todo o dia e não tem oportunidade de fazer um curso livre presencial porque na maioria das vezes, estes são disponibilizados pela parte da manhã ou tarde.

Com relação ao desenvolvimento das atividades pela professora regente em sala de aula, a mesma informou que faz adaptação de atividades para os alunos surdos e que um desses exemplos é a apresentação de seminários em Libras. Relata ainda que não possui domínio na língua brasileira de sinais, apenas o básico e por isso, não se comunica com total clareza com seus alunos.

Um dos pontos de sua fala sobre a questão de passar os conteúdos para os alunos surdos foi que mesmo não sabendo a língua brasileira de sinais de forma fluente ela usa como ferramenta de comunicação o *Hand talk* (aplicativo utilizado para traduzir simultaneamente conteúdos em português para a língua de sinais) onde a educadora digita o que deseja explicar para os alunos e mostra a eles para que entendam o comando das atividades passadas por ela em sala de aula. Outra forma de também repassar os comandos para estes alunos é pedindo

para que algum dos alunos ouvintes se comunique com os alunos A e B para explicar o que eles devem fazer.

De acordo com a regente da sala, essa é uma maneira de fazer com que os alunos ouvintes interajam com os alunos surdos para que eles não se sintam excluídos das aulas. Além disso, a docente afirma que os alunos não sentem tantas dificuldades para interagir com os alunos surdos, pois eles se comunicam do jeito deles e eles se entendem, porém, eles também sabem algumas coisas em Libras.

Outro fator que dificulta seu processo de ensino dos conteúdos para esses alunos é porque além dela não ter domínio da Libras, o aluno A não é alfabetizado e isso torna sua tarefa ainda mais complicada e árdua e esse mesmo estudante não se socializa tanto como o aluno B, nos informou a professora regente.

Observou-se que durante as aulas de inglês tanto o aluno A quanto o B tinham dificuldades para fazer os exercícios propostos pelas professoras de inglês (regente e substituta) em sala de aula, pois, mesmo elas tentando explicar o que eles deveriam fazer ou com o aplicativo *Hand Talk* (utilizado pela professora regente) ou apenas mostrando o que estava escrito no quadro (explicação da professora substituta), o que de fato ocorreu foi que, os alunos apenas copiaram o conteúdo que ambas tinham explicado para os alunos ouvintes, e consequentemente eles não produziam nada, pois tais atividades não faziam sentido por estarem sem um contexto, e principalmente porque estavam sendo trabalhados conteúdos gramaticais e tradução de textos da língua portuguesa para a língua inglesa, então, mesmo que eles copiassem, eles não sabiam o que estavam copiando, pois, além das professoras regente e substituta não explicarem para eles com clareza sobre o que se tratava o assunto da aula, os mesmos não sabiam ler o que estava escrito, visto que, as atividades estavam em inglês.

Tais dificuldades enfrentadas por ambas as docentes mostram a necessidade de se trabalhar os conteúdos em sala de aula com mais organização, por isso a importância de usar sequências didáticas, que contemplem o uso de imagens como recursos visuais para maior compreensão dos alunos surdos sobre a temática que será trabalhada, bem como a modalidade escrita da língua inglesa, levando em conta que estas sequências devem ser desenvolvidas através do uso de gêneros textuais autênticos para que o ensino e aprendizagem para estes estudantes sejam de fato significativos. Além disso, é indispensável à presença do intérprete em sala para dar suporte tanto as professoras quanto aos alunos surdos durante as aulas, bem como o auxílio de tradutores para junto com os professores, fazerem adaptações das

atividades para estes aprendizes, para que estes sejam realmente inclusos nas aulas de língua inglesa.

4.7 Especificidades dos alunos surdos observados

De acordo com a professora do atendimento educacional especializado, o aluno A tem pouca fluência na Libras já o aluno B possui o nível excelente da língua. Ambos são filhos de pais ouvintes e não possuem casos de surdez na família. Os pais do aluno A conseguem se comunicar com seu filho mesmo ele tendo nível regular de domínio da Libras, pois, a mãe do mesmo tem fluência e faz curso de Letras-Libras em uma universidade da cidade. Os pais do aluno B também conseguem se comunicar com o seu filho, porém, eles não têm domínio da língua de sinais, e se comunicam com gestos caseiros junto com a língua de sinais em nível básico. Ambos os alunos frequentam o atendimento educacional especializado a mais de 10 (dez) anos, porém, eles não estão frequentando atualmente por estarem fazendo curso profissionalizante em uma instituição da cidade onde além deles tem mais 18 alunos surdos.

Ou seja, tais considerações da professora mostram a necessidade da Libras ser promovida em todos os espaços e principalmente no ambiente familiar, onde os surdos assim como outras crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo.

4.8 Apoio aos surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino de inglês

De acordo com o material de orientação do Ministério da Educação (MEC)¹⁶ sobre o apoio aos alunos com surdez é sugerido que haja três momentos de ensino no AEE. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010):

- Atendimento Educacional Especializado em Libras
- Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras
- Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

O atendimento educacional especializado em Libras deve ocorrer no AEE diariamente em horário oposto aos das aulas no ensino comum e deve-se trabalhar com os alunos surdos os conteúdos que são trabalhados pelos professores da sala comum, para que estes aprendizes também assimilem os assuntos na Libras (DAMÁZIO, 2007). E para isso,

¹⁶ Coleção AEE, 2010, fascículo 4 (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010)

ressalta Damázio (2007), torna-se necessário que os professores do atendimento especializado sejam especializados na área da surdez e que tenham domínio da língua de sinais, pois, será com o auxílio destes profissionais que os professores do ensino comum planejarão o conteúdo didático para ser aplicado nesse ambiente educacional. (DAMÁZIO, 2007, p. 26-27).

O atendimento educacional especializado para o ensino de Libras, de acordo com Alves e Araújo (2015, p. 9) “tem como objetivo o ensino desta língua, tornando o aluno com surdez um usuário em potencial da língua em questão.”.

E para Damázio (2007):

“O professor com surdez, para o ensino de Libras oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua.” (DAMÁZIO, 2007, p. 37).

Ou seja, há uma preferência para que quem ministre essas aulas seja um professor surdo, pois, é necessário que as aulas sejam organizadas metodológica e didaticamente por alguém especializado que entenda a singularidade linguística desses estudantes.

O atendimento educacional especializado para o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos tem como objetivo, de acordo com Damázio (2007, p. 38): “desenvolver a competência gramatical ou lingüística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências lingüísticas bem formadas.”. Porém, é necessário que o professor do AEE considere o estágio de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita do aluno surdo para assim organizar e planejar as aulas adequadamente.

Com relação ao “atendimento educacional especializado em Libras”, destaca-se a especificidade que há no centro de apoio especializado para o surdo no contexto pesquisado, pois há profissionais capacitados na área da surdez para trabalharem com eles em horário oposto ao da aula no ensino comum, e estes profissionais trabalham apenas com o ensino de Libras e Língua Portuguesa e não trabalham com os conteúdos passados na sala comum.

De acordo com a coordenadora do centro especializado não há apoio para a disciplina de inglês nesse espaço de AEE, pois lá não trabalham com “reforço escolar” e sim o “contexto diário” desses indivíduos, por isso, o principal foco é trabalhar as disciplinas de “Português, Matemática e Libras, com o objetivo de desenvolvimento social desses sujeitos”.

Sobre a existência de intérpretes no ensino comum para os alunos surdos, a mesma ressaltou que não há intérpretes nas salas de aula porque não tem pessoas capacitadas o

suficiente para suprir a demanda desses alunos que estão incluídos em contexto bilíngue e nos informou ainda que quando os professores precisam de um intérprete em sala de aula, o centro disponibiliza uma pessoa para mediar a comunicação entre os professores e alunos surdos.

Todas essas questões relacionadas ao apoio do surdo no AEE e o ensino de inglês, mostram que ainda existem muitas lacunas que devem ser preenchidas, principalmente no que diz respeito à presença de intérpretes nas salas de aula, pois, mesmo que sejam disponibilizados quando solicitados pelos professores, da escola onde funciona o centro especializado, não suprem a necessidade dos alunos surdos e muito menos dos professores, pois estes não estão atuando todo o tempo com os alunos surdos no ensino comum. Que dizer dos alunos inclusos em outras escolas? Essa é ser uma das causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos. E mostra falta de políticas públicas para a formação de profissionais na área da educação de surdos no município, reflexo do que acontece no país como um todo que tem implementado a educação bilíngue de modo pontual (em alguns lugares/escolas específicas) e paulatinamente.

Como vimos, com relação ao ensino em Libras, deveria haver uma parceria com professores regentes do ensino comum, para que os alunos surdos pudessem assimilar melhor através da Libras os conteúdos, pois, essa é uma atribuição do AEE (ALVEZ; FERREIRA DAMÁZIO, 2010), no entanto, há outro entendimento dessas atribuições no contexto pesquisado.

Uma iniciativa que está voltada para a formação de profissionais na área da surdez é O curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA/Campus Marabá) que tem sua primeira turma ainda em andamento. Este curso formará professores bilíngues e capacitados que no futuro atuarão nas escolas. O curso originalmente organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC formava professores bilíngues e intérpretes de Libras-LP, no entanto, há atualmente outras organizações dessa graduação em instituições pelo país, a exemplo da UEPA que é Licenciatura, isto é, forma professores de Libras (professores bilíngues).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se assim que o ensino de língua inglesa tanto para surdos quanto para ouvintes possui grande relevância, porém, deve-se ter em mente que para o aluno surdo, assim como para os ouvintes a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, fazer sentido, portanto o ensino deve partir de contextos completos. Mas para o surdo existe uma diferenciação mais específica, o aprendizado desse sujeito é visual. Então para além da utilização de recursos imagéticos, a sua língua, que é uma língua visual, deve fazer parte do contexto de ensino. E para isso, é necessário que os professores passem por formação, seja inicial, seja continuada, adequada as especificidades dos alunos com surdez para poder conseguir estimular a compreensão das funções sociais dos aprendizes utilizando como ferramenta didática os gêneros textuais (elaborada em uma sequência didática para melhor organização do conteúdo) com o auxílio de imagens, sobretudo para o ensino de uma língua estrangeira (adaptando os materiais para que possam ter maior apelo visual); é necessário que o professor entenda a especificidade linguística de seus alunos bem como desenvolva estratégias que possam otimizar o desenvolvimento cognitivo desses aprendizes. Pois o ensino de palavras isoladas e de gramática pura como analisado nas observações em sala de aula do ensino comum, não garante a evolução satisfatória desses sujeitos.

Levando em consideração as observações feitas em sala de aula da disciplina de inglês, é válido dizer que a metodologia de ensino mais adequada para ensinar inglês para os alunos surdos até o momento, seria a mesma utilizada pelos professores de Língua Portuguesa, na qual, utilizam imagens e sinais para que os alunos surdos assimilem os conteúdos na Língua de Sinais, em seguida, imagens e a modalidade escrita da Língua Portuguesa para que esses estudantes pratiquem a leitura e escrita em sua segunda Língua, e por fim, trabalhar apenas com a modalidade escrita da língua portuguesa para que os aprendizes surdos sejam alfabetizados em Português. Porém, ao invés de ser utilizada a modalidade escrita da Língua Portuguesa, utiliza-se a modalidade escrita da Língua Inglesa, ou seja, usa-se imagens e os seus respectivos sinais em Libras no primeiro momento, em seguida, imagens e a modalidade escrita da Língua Inglesa e por fim, apenas a modalidade escrita da Língua Inglesa para avaliar se os estudantes com surdez aprenderam o conteúdo. E como atividades de fixação, os professores podem trabalhar com caça-palavras ou cruzadinhas em inglês para estimular o desenvolvimento cognitivo bem como outras estratégias de leitura e escrita desses alunos na disciplina de inglês.

Conforme já destacado durante o trabalho, é de suma importância que os pais e a comunidade em geral se atentem para a relevância da difusão da Libras e conheçam sobre a história e cultura desses indivíduos, bem como a necessidade de um professor bilíngue e instrução em Libras nas séries iniciais, um intérprete em sala de aula desde o início dos estudos dos alunos surdos no ensino comum com ouvintes para que estes possam ter de fato uma educação bilíngue, onde a Libras precede a modalidade escrita. Assim a Libras deve ser a língua de instrução entre professores e alunos no contexto escolar, nas séries iniciais e quando a Língua Portuguesa (LP) for a língua de instrução, o professor regente deve estar apoiado pelo intérprete de Libras/LP pois, como dito anteriormente, será a partir dessa língua que as pessoas surdas se desenvolverão socialmente e se desenvolverão academicamente. Além disso, é imprescindível que as leis sejam de fato colocadas em prática, que sejam implementadas políticas de formação inicial e continuada que ajudem os professores a compreender as especificidades do surdo e a conseguir de fato incluir e assim, incluam os alunos surdos em suas aulas estimulando o desenvolvimento social, acadêmico e conseqüentemente cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa; ARAÚJO, Maria Isabel de. **Estudo de caso: atendimento educacional especializado para aluno com surdez na escola comum**. Uberlândia: CEPAE, 2015. Disponível em:
<http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/275_2_1.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2019, 19h11min.

_____; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

A vida em Libras: A história do Surdo. Direção: TV INES. Vídeo, 14min. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc&t=14s>>. Acesso em: 05 Ago. 2019, 19hrs 22min 0.

BARROS, Adriana; NASCIMENTO, Jéssica; SILVA, Yrvaine. **Percorso histórico da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Revista Philologus, 2017. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/67supl/073.pdf>>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 14h23min: 55.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República; Casa civil; Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, DF, 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 Ago. 2019, 16hrs38min 20.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Presidência da República; Casa civil; Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, DF, 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 01 Ago. 2019, 16hrs42min 59.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania; SOUZA, Taciana. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Florianópolis, SC: Revista GUAL, 2015. Disponível em:
< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281>>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 19h19min: 59.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008. Disponível em: < https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf>. Acesso em: 07 Out. 2019, 21h03min: 57.

CARVALHO, Rodrigo. **Língua de Sinais Brasileira e Breve Histórico da Educação Surda**. Araras, RJ: Editora Arara Azul, 2011. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/44>. Acesso em: 05 Ago. 2019, 19hrs 15min 20.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; _____ (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/espanhol_artigos/cristovao.pdf>. Acesso em: 16 Out. 2019, 12h47min.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado pessoa com surdez**. Brasília: Portal MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2019, 19h14min

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOMES, Rodrigo. **O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção**. Sergipe: Cadernos do tempo presente, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5579/4588>>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 19h28min: 59.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Irati: Unicentro, 2012. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 19h53min: 09.

LACERDA, C, B, F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Campinas, SP: Cad. CEDES, vol. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 20h01min: 59.

_____; SANTOS L. F; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013

_____; SANTOS, L. F; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. 241 p.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LODI, C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. **leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (3. Ed. Atual. Ortog). 112 p.

_____; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

_____; LUCIANO. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p

LOPES, Gerison Kesio Fernandes. **O Uso Das Tecnologias No Processo De Ensino E De Aprendizagem Do Surdo: Libras Em Educação A Distância**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2017, Ed. N° 20. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20de%20Gerison%20Kezio%20Fernandes%20Lopes.pdf>>. Acesso em: 16 Out. 2019, 11h44min.

MANFREDI, Sílvia. **Metodologia do ensino** – diferentes concepções (versão preliminar). Campinas, 1993. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 21h00min: 00.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. 510 p. – coleção inclusão escolar; v. 2.

MOURA, Maria Cecília. **Surdez e Linguagem**. In: Coleção UFScar – Pedagogia. Língua Brasileira de Sinais – Libras: Uma Introdução. EDUFScar, São Carlos, 2011.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. Pg. 209-230.

PETRECHE, C.R. C. CRISTOVÃO, V. L. L. **O gênero textual home page na aula de língua inglesa do ensino médio: analisando capacidades de linguagem**. in: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Barros e Rios-Registro (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

POLIDÓRIO, Valdomiro. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. Paraná: travessias, 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480/7838>>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 21h10min: 00.

QUADROS, R. M. **LIBRAS**. São Paulo: Parábola, 2019. 192 p., 23cm. (Linguística para o ensino superior; 5).

_____; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2019, 20h47min. 120 p.

SANTOS, Eliana. **O ensino da língua inglesa no Brasil**. Alagoinhas, BA: BABEL, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/download/99/166>>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 21h19min: 15.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix LTDA, 1995.

SENA, Flávia; CARVALHO, Lyedja; MELLO, Manoel. **Surdez: uma abordagem sobre a perspectiva oralista**. Paraíba: Revista CONEDU. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID1174_16092018212333.pdf>. Acesso em: 31 Jul. 2019, 21h44min: 50.

SPINELLI, Beatriz. **Sentidos e Ensino no Silêncio: uma análise discursiva do ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Campinas, SP: 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=55869>>. Acesso em: 16 Out. 2019, 12h28min.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. **Esferas sociais, gêneros discursivos e a construção da compreensão escrita em língua inglesa: uma experiência com alunos do 1º período do curso de letras**. In: Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. (1ª ed. 20 de set. de 2015). 212 p.