

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ISABELA BAGLIOTTI SANTOS

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

São Carlos

2014

ISABELA BAGLIOTTI SANTOS

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial apresentado como requisito para obtenção do título de licenciando em Educação Especial, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, sob orientação da Prof. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Márcia e Sidnei que desde o início da minha escolarização não mediram esforços para que eu a concluísse com êxito e ao meu irmão, Giovani, que sempre permaneceu ao meu lado e me apoiou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que nos momentos mais difíceis não me deixou abater e me fez permanecer forte do início ao fim.

Aos meus pais Sidnei e Márcia que sempre estiveram ao meu lado me incentivando a jamais abandonar meus sonhos e meus objetivos, sempre estando presentes nos momentos de angústia, tristeza e alegria.

Ao meu irmão, Giovanni, que sempre me estimulou a ser um exemplo para ele, mostrando-me o melhor caminho à seguir. E mesmo sendo o irmão caçula esteve disposto a me apoiar nas horas em que mais precisei.

Ao meu namorado, Luan, que desde o início foi um grande companheiro não me deixando desanimar nos momentos de fraqueza e sempre estando disposto a me ouvir e aconselhar nos instantes em que mais precisei.

Aos meus demais familiares, em especial, meus avós maternos Neusa e Edson, meus tios Meire, José, Cida e Beto por sempre me ajudarem.

À minha orientadora, Cristina, por todos os momentos de ensino, discussões e broncas, quando necessárias. E à minha co-orientadora, Norma, pela disponibilidade e doação em me auxiliar.

Às minhas amigas Eduarda, Marina e Mariana, que mesmo distantes fizeram-se presentes por todas as etapas da minha graduação.

À Carmelina, Érika e Aline, as amigas que se tornaram minha família são-carlense nos momentos de alegria e de tristeza no percurso da minha formação.

**“O homem não é nada além daquilo
que a educação faz dele.”**

Immanuel Kant

RESUMO

Considerando a tendência atual da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares e posteriormente de alunos surdos em escolas inclusivas bilíngues que acompanham as disciplinas que fazem parte do currículo da escola, o presente trabalho surge com o objetivo de investigar estratégias de ensino utilizadas por professores que ministram aulas de inglês para alunos surdos. A fim de colher as informações necessárias foram realizadas duas entrevistas em cidades do interior do Estado de São Paulo, entrevistando duas professoras que lecionam aulas de língua inglesa para alunos surdos em escolas inclusivas bilíngues distintas. Após a análise das entrevistas as estratégias utilizadas pelas professoras foram apontadas, sendo elas uso de vídeos, materiais concretos, presença do intérprete, evidenciando assim as necessidades metodológicas para ensino de pessoas surdas, assim como, as capacidades e iniciativas desses alunos.

Palavras-chave: Surdos. Educação Bilíngue. Língua Inglesa.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	8
II. EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE	15
III. REVISÃO DE LITERATURA	19
IV. METODOLOGIA	27
Participantes da Pesquisa	27
Procedimentos de coleta de Dados.....	29
Análise dos Dados.....	29
Procedimentos de análise de dados	30
V. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	31
Relação inicial entre professor e alunos surdos.....	31
Reivindicação do direito de aprender.....	32
Organização da prática pedagógica.....	33
Relação professor e intérprete de Libras	36
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
VII. REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE	43
APÊNDICE A – Entrevista Prof ^o Tereza.....	44
APÊNDICE B – Entrevista Prof ^o Ana	55

I. INTRODUÇÃO

A educação dos surdos se dá de maneira complexa, pois demanda ajustes linguísticos, já que os mesmos não fazem uso da língua oral, mas sim, da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo dos anos a escolarização destes alunos surdos tem demandado estudos, já que a sua aprendizagem apresenta muitos problemas.

A necessidade de se analisar estratégias de ensino para alunos surdos ganha um novo impulso com a inclusão dos mesmos nas escolas regulares. Pensar em surdez não é pensar apenas que os indivíduos que carregam essa ‘marca’, não ouvem ou não compreendem completamente os estímulos auditivos aos quais são expostos, mas sim pensar o que esse fato acarreta em seu desenvolvimento. (LACERDA E LODI, 2009)

Cabe lembrar que a trajetória de escolarização desses indivíduos é o ponto mais deficitário da história de vida dos mesmos, desde os tempos remotos, já que encontram-se referências que durante a Antiguidade e a Idade Média os surdos eram considerados imbecis e não educáveis. Os primeiros relatos de experiência na educação com pessoas surdas surgem no início do século XVI, com o objetivo de levá-los a linguagem oral; vale ressaltar que na época a educação dos indivíduos surdos era feita secretamente, ou seja, cada pedagogo não revelava sua forma e método de trabalho. (LACERDA, 1998)

A educação fornecida aos indivíduos surdos era voltada aos que possuíam bens e conseqüentemente seus familiares poderiam pagar pela educação que seus filhos recebiam, contudo, o método utilizado era o ¹oralista, buscando, portanto, a reabilitação dos surdos, fazendo com que agissem como ouvintes. Em meados do século XVIII há uma ruptura na forma de pensar e ensinar os surdos, surgindo, então, os gestualistas (LACERDA, 1998).

Como primeiro representante da abordagem ²gestualista temos o abade De L’Epée, que buscou interpretar o modo como os surdos se comunicavam entre si, dessa forma observou que utilizavam a comunicação apoiada no canal viso-gestual. Com isso, Lacerda (1998) relata que o abade desenvolveu seu método de trabalho com os alunos surdos, apoiando-se na linguagem dos sinais trazendo-os mais próximos da língua

¹ Dentro dessa abordagem o uso de sinais e alfabetos digitais são proibidos e há a obrigatoriedade da recepção das informações através do canal auditivo e de leitura orofacial. (LACERDA, 1998)

² Essa abordagem permite que os surdos usem toda forma de gestos, envolvendo sinais e também leituras labiais.

francesa, seu método foi nomeado como ‘sinais metódicos’. O francês, diferentemente de seus antecessores, divulgou seu método de trabalho através de reuniões, fundando uma escola em que ensinava grandes grupos de alunos surdos e também com a publicação de seu livro no ano de 1776.

Com os avanços na educação dos surdos e nos debates e embates entre os pesquisadores das linhas oralistas e gestualistas, ocorre, no ano de 1878, o I Congresso Internacional no qual foram discutidos métodos de ensinamentos utilizados até então. A grande mudança na educação dos surdos acontece em 1880 durante o II Congresso Internacional em Milão, organizado por pesquisadores oralistas que apresentaram surdos com grande fluência de fala, defendendo assim sua abordagem. Após longos debates acalorados acordou-se por votação, que o uso de gestos e sinais na educação dos surdos seria banido e a metodologia utilizada seria a oralista (LACERDA, 1998).

Após o Congresso de Milão, espalhou-se pelo mundo o método oralista, que teve seu apogeu por quase um século, sofrendo pouquíssimas críticas e sendo utilizado como metodologia de trabalho por muitas escolas, inclusive no Brasil. Contudo, mesmo com a proibição do uso de sinais, dentro das comunidades surdas o aparecimento dos mesmos foi inevitável, ainda que a margem do sistema. Aos poucos com o insucesso das práticas oralistas para a educação de surdos e o crescimento das comunidades surdas e o uso das línguas de sinais, em 1960 começam a surgir estudos sobre estas línguas utilizadas dentro das comunidades. (LACERDA, 1998)

Estudos como o de Bouvet (1990) *apud* Lacerda (1998) apontam que as línguas de sinais são os meios mais rápidos e eficazes para que o sujeito surdo adquira uma língua e conseqüentemente uma linguagem completa e eficaz, assim como a de um sujeito ouvinte.

É através da linguagem que o ser humano se desenvolve, constrói relações com seus familiares e com outros em seu entorno, tornando-se assim, membro de uma sociedade. Entretanto, a mesma língua que inclui um indivíduo no meio no qual convive, pode também excluí-lo, considerando que muitas relações se dão através da linguagem (seja ela sinalizada ou oralizada), cabendo, assim, ao sujeito adaptar-se à língua e à forma de comunicação presente na sociedade da qual faz parte, levando em consideração que grande parcela da população não possui conhecimento e fluência em língua de sinais (DIZEU E CAPAROLI, 2005).

A escolarização dos alunos surdos é um dos pontos crucial na história de vida desses sujeitos. Crianças surdas desde cedo são expostas à língua oral, em que, segundo Dizeu e Caparoli (2005), nascer em uma sociedade em que a língua oral impera, faz com que indivíduos que não a utilizam tornem-se excluídos, impedidos de adquirir o conhecimento necessário para seu pleno desenvolvimento.

Para melhor desenvolvimento de uma criança surda, a educação bilíngue é a mais adequada. Esse tipo de educação se caracteriza por ser realizada em duas línguas, no Brasil a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, favorecendo a aprendizagem das crianças surdas através de uma linguagem viso gestual (SANTOS E GURGEL, 2010).

Diante disso, a implantação de escolas bilíngues faz-se necessária para criar melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos surdos. Com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), fica assegurado o direito às pessoas surdas de receberem uma educação bilíngue, por meio de professores e outros profissionais com formação bilíngue mediada pelo uso da Libras e Língua Portuguesa. Trata-se de um decreto importante para a implementação das escolas bilíngues, pois regulamenta a Lei Libras nº 10.436/02 que dispõe sobre o ensino de português como segunda língua para alunos surdos, a organização da educação bilíngue no ensino comum, a formação e certificação do professor, instrutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Para que a abordagem bilíngue se torne concreta, faz-se necessário, dentre outras coisas, que outros profissionais passem a fazer parte da rotina escolar, tais como o professor bilíngue, o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o instrutor surdo. De acordo com o decreto anteriormente citado o instrutor surdo é um surdo com formação mínima em nível médio e com certificação de proficiência em Libras, tem a função de ensinar Libras a toda a comunidade escolar, além de ensinar e desenvolver a linguagem das crianças surdas e colaborar com os professores na elaboração de estratégias didáticas adequadas aos alunos surdos. Ainda segundo o mesmo decreto, o professor bilíngue é o professor com formação em pedagogia ou licenciatura e proficiência em Libras, com a função de ensinar a língua portuguesa como segunda língua ao aluno surdo e é o regente de classe para as aulas dos alunos matriculados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, quando as salas tem como língua de instrução a Libras. O decreto estabelece ainda que o intérprete de Língua de Sinais é o profissional bilíngue com proficiência em Libras e certificação mínima em nível médio: tem a função de fazer com que os alunos tenham acesso em Libras aos conteúdos escolares ministrados por professores regentes de

turma em português em salas frequentadas por alunos surdos e ouvintes, esse profissional só se integra a equipe escolar no sexto ano do ensino fundamental, quando os alunos surdos ingressam em salas com alunos ouvintes.

As escolas bilíngues inclusivas caracterizam-se por ministrar aulas para os alunos surdos em Libras, desde a educação infantil até o ensino médio. Os alunos surdos das escolas bilíngues recebem a mesma formação acadêmica que aquela ofertada aos alunos ouvintes, entretanto, o currículo precisa ser pensado para alunos surdos e não apenas para alunos ouvintes como nas demais escolas.

As escolas bilíngues possuem como objetivo, segundo Amaral (2008), fornecer as crianças surdas as mesmas oportunidades de desenvolvimento das crianças ouvintes; proporcionar o conhecimento aprofundado da Língua Brasileira de Sinais; propiciar aos alunos surdos o mesmo conteúdo programado para as crianças ouvintes, incluindo a língua estrangeira.

Diante disso, os alunos participam de todas as disciplinas: ciências, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, educação física, história, geografia e artes. As disciplinas de língua portuguesa e de língua estrangeira precisam ser especialmente elaboradas. Os surdos são usuários de uma língua viso gestual e precisam aprender a modalidade escrita do português – língua que não falam e não ouvem – e na segunda etapa do ensino fundamental ainda uma outra língua estrangeira, tais línguas são auditivo-orais implicando, em um processo complexo de ensino aprendizagem, considerando-se as especificidades de ambas as línguas e daquela utilizada pelos alunos surdos.

Atualmente, a língua mais comumente ministrada na disciplina de língua estrangeira é a Inglesa, sendo essa, largamente utilizada tanto nas relações pessoais (internet, escrita em inglês para logomarcas, pequenos textos, letras de música, cinema, entre outros, além de ser uma das línguas exigidas para os processos seletivos de acesso ao ensino superior) quanto na área profissional (é o idioma mais exigido para acesso e permanência no mercado de trabalho que envolve corporações internacionais).

De acordo com Brasil (1998b), o ensino de inglês nas escolas deve ser dividido em compreensão escrita, compreensão oral, produção (oral e escrita) e, posteriormente, os alunos devem ser avaliados em sua competência nestas habilidades. Nesse contexto, o ensino de Inglês para alunos surdos deve ser repensado, pois as formas de exposição do conteúdo são elaboradas para alunos ouvintes, e os alunos surdos são

tratados como se fossem ouvintes, sendo obrigados a se comportar como o restante dos alunos presentes na sala de aula. Por isso, torna-se necessário analisar a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, os materiais que são utilizados, a postura do professor, demonstrando a função do Inglês no mundo contemporâneo.

Assim, apresenta-se uma problemática importante para o ensino: qual forma o professor utiliza para ensinar o aluno surdo a escrever em outra língua? Como o professor o avalia diante dos conteúdos explicados? Os professores compreendem e aceitam que os alunos surdos não farão compreensão e expressão oral do conteúdo?

Acredita-se que, na maioria das vezes, em escolas regulares que possuem alunos surdos matriculados, as especificidades da deficiência não são respeitadas, não há adaptação de conteúdo e de avaliação, impedindo, assim, que esses alunos tenham acesso adequado ao conteúdo ministrado nas aulas de língua estrangeira.

Entretanto, não cabe apenas julgar o trabalho realizado pelos professores dentro das salas de aula, mas também repensar como são confeccionadas as diretrizes e leis que orientam os professores no fazer pedagógico. Os componentes teóricos utilizados pelas escolas, atualmente, são pensados apenas para alunos ouvintes, que se enquadram nas normas de ‘alunos ideais’, excluindo alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os surdos, que não fazem uso da língua falada e sim de uma língua viso gestual.

Algumas escolas públicas atuais contam com a presença do professor da educação especial em seu quadro de colaboradores, a fim de auxiliar os professores das salas comuns durante o planejamento das atividades realizadas com todos alunos da sala, como também oferecer atendimento educacional especializado no contra turno. Porém, mesmo com a presença desse profissional dentro da escola regular, não fica garantido que o conteúdo ministrado e a maneira como ele é apresentado é ideal para todos os alunos, inclusive para o aluno surdo.

Dessa forma o professor precisa pensar como adequar o currículo para a pessoa com deficiência, ou seja, aquela que foge das normas impostas pela sociedade. E também como garantir que o conteúdo ministrado atenda a necessidade dos alunos ouvintes e dos alunos surdos que convivem no mesmo ambiente. Ou seja, como realizar uma adaptação curricular que garanta que os alunos ouvintes leiam, escrevam e falem inglês, enquanto os alunos surdos devem ler e escrever na mesma língua, pensado a mesma aula para sujeitos com características e necessidades tão opostas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adaptação de currículo é definida da seguinte forma:

... estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino – aprendizagem dos alunos pressupõe atender à diversidade de necessidade dos alunos na escola. (MEC/SEESP / SEB, 1998, p, 15) (BRASIL, 1998a)

Dessa forma, cabe ao professor conhecer as especificidades de seus alunos, considerando suas deficiências e seu potencial. No caso de alunos surdos, considerar que outra língua (Libras) está inserida na dinâmica da sala aula, com o ensino do Inglês, uma segunda língua para os alunos ouvintes e uma terceira língua para os alunos surdos.

Segundo Dorziat (2014), para que as adaptações curriculares ocorram de fato e sejam construtivas para a trajetória de escolarização de um sujeito é necessário que além de seguir normas como a acima descrita, é necessário possuir relação com o aluno, analisar sua presença em sala e sua relação com os demais sujeitos presentes na classe.

Autores interessados nesse tema, como Lopes (2009) pesquisou sobre as possibilidades de leitura em Inglês com alunos surdos, constando a importância da apropriação desta língua na vivência do indivíduo, destaca-se:

A importância do ensino-aprendizagem de surdos, nessa língua, enfatiza seu valor qualitativo nas interlocuções entre sujeitos e sua ação sobre o objeto da atividade, especificamente nesta pesquisa, a leitura em inglês. Além de participar de outras esferas discursivas, é possível perceber que o valor contrastivo entre as línguas envolvidas chamou a atenção dos alunos para alguns aspectos da primeira língua, como é o caso da busca por sinais em Libras que estariam mais adequados ao contexto focado pelo grupo (LOPES, 2009, p, 148).

Assim como o autor acima citado, Souza (2009) estudou o ensino do inglês para alunos surdos e questiona o lugar que a Língua Inglesa ocupa na interação com o surdo, sendo considerada como L3, havendo a presença de três línguas durante o ensino, a Língua Portuguesa, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o Inglês, surgindo, dessa forma um ambiente complexo e um momento de aprendizagem delicado. Acarretando em um ensino que necessita cuidados e grande empenho por parte do professor e também dos alunos surdos.

Durante o decorrer de sua pesquisa Souza (2009) mostra as estratégias que os alunos surdos utilizam para realizar a escrita do inglês, qual estruturação de frase utilizam, muitas vezes baseando-se nas estruturas utilizadas na Língua Portuguesa e também na Libras. Dessa forma, é necessário que o professor conheça seu aluno, saia das características de um aluno surdo, sua maneira de raciocinar uma língua, sua dificuldade de transcrever pensamentos e opiniões na modalidade escrita, considerando que a Libras é uma língua viso-gestual.

Diante disso, cabe investigar quais as formas utilizadas pelos professores de Inglês para proporcionar acesso ao conteúdo da Língua Inglesa para alunos surdos dentro das escolas bilíngues, local onde, para Lacerda e Lodi (2009), os alunos são acolhidos para agir de forma autônoma e que estão organizados com melhores possibilidades para pensar esta complexa questão.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. Após o término deste, será apresentado no segundo capítulo algumas considerações sobre a Educação Inclusiva Bilíngue, um breve relato sobre a maneira como deve ocorrer a educação bilíngue para alunos surdos. No terceiro capítulo será apresentado uma revisão dos estudos publicados na mesma temática deste trabalho. No quarto capítulo os fundamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa realizada no presente trabalho. No quinto capítulo, os resultados da pesquisa e no último capítulo as considerações finais.

II. EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE

O pensar sobre a educação inclusiva bilíngue tem seu auge após a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2007), documento esse que objetiva incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

A Educação Inclusiva é fruto de inúmeros anos de pesquisas, estudos e debates sobre a melhor forma de se ensinar e trabalhar com alunos com deficiência, a educação inclusiva caracteriza-se como:

“É uma educação que respeita as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas, que atendam as necessidades de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.” (GIL, 2005. p. 03)

De acordo com o documento, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão incluídos no público alvo da Educação Especial. Dessa forma, alunos surdos são incluídos na população atendida por essa modalidade transversal da educação.

Entretanto, pesquisadores como Lodi (2013) questionam onde se encontra a deficiência de alunos surdos, relatando que o “especial” encontra-se apenas na diferença de língua utilizada pelos surdos, ou seja, uma língua viso-espacial, e pelos ouvintes, uma língua oral.

Ou seja, educação especial de surdos é decorrente da diferença linguística dos mesmos, ou seja, os surdos diferenciam-se dos ouvintes pela língua utilizada, os ouvintes uma língua oral e para os surdos uma língua viso-gestual. Autores como Skliar apud Lodi (2013) apontam que discussões como essa ocorrem desde a década de 90, período de estudo e elaboração do Decreto 5626/05 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

Através de todos os debates ocorridos a respeito da educação dos alunos surdos, alguns autores como Lacerda, Albres e Drago (2013) vem redigir sobre a importância da implementação de escolas inclusivas bilíngues, ou seja, escolas em que o

conteúdos seja ministrado em Língua de Sinais para alunos surdos e em língua oral para alunos ouvintes, respeitando dessa forma as singularidades de cada estudante.

Dessa forma, o Decreto 5626/05 (Brasil,2005) vem legislar sobre o ensino bilíngue para pessoas surdas, assegurando a presença de alguns profissionais dentro da escola, como o professor bilíngue, o instrutor surdo, o intérprete de Libras, entre outros, o que visa que o ensino para os alunos surdos seja realizado através da Língua de Sinais, garantindo que o ensino seja realizado em Libras também na educação infantil e com a presença do intérprete nas séries finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2005)

A Educação Inclusiva Bilíngue caracteriza-se por respeitar a língua materna dos surdos, ou seja, a Língua de Sinais e pela percepção de que o português (na modalidade escrita) deve ser inserido como segunda língua (L2). Nela se espera que as aulas sejam ministradas para os alunos em duas línguas, na língua viso-gestual (Língua de Sinais) e na modalidade escrita da língua portuguesa.

Há autores como Pereira e Vieira (2009) e Skliar (1997/2004) que afirmam que crianças surdas devem crescer bilíngues, tendo como primeira língua a língua de sinais e como segunda a língua oral que impera na sociedade onde reside, entretanto, essa apenas na modalidade escrita e não na modalidade oral e escrita.

Cabe ressaltar aqui que por se tratar de uma língua viso – espacial, a língua de sinais, é de fácil aquisição para os surdos, considerando que oferece ao mesmo a entrada para o mundo, desenvolvimento linguístico, desenvolvimento afetivo, assim como conhecimento de mundo e da cultura surda. Servindo como base para a aquisição da escrita e da leitura da língua majoritária na sociedade em que vive. (PEREIRA e VIEIRA, 2009)

É pela língua que qualquer ser humano se apropria dos conceitos formulados através de signos, sem uma língua o sujeito não pode tecer uma construção conceitual. Os surdos podem ter um bom funcionamento linguístico se a língua for acessível a eles nos canais que eles tem disponíveis, como o canal visual.

Autores como Dizeu e Caporali (2005) apontam que através da apropriação de uma língua, seja ela visual ou oral, é que há a constituição do sujeito, a compreensão de mundo, assim como a constituição do subjetivo e do cognitivo, através das relações com o outro e também com as experiências vividas.

Para Góes (1999), a criança surda necessita de uma língua que a inclua nas relações em que é exposta, podendo participar e compreender as experiências que vive, não

apenas obrigando a aprender a repetir um número restrito de palavras que para ela não façam sentido e não a englobem nas relações ocorridas em seu entorno.

Muitas crianças surdas chegam até a escola sem possuir língua, pois grande número dos surdos é proveniente de famílias ouvintes, tendo contato apenas com a língua oral dentro de casa e nos primeiros ambientes em que convive. O ideal é que o aluno chegasse até a escola com a Libras adquirida. Entretanto, em muitos casos, cabe à escola ensinar a língua de sinais aos alunos já que eles não convivem em outros ambientes em que esta língua circule. (CARVALHO, 2010)

Neste sentido o papel da escola é fundamental, fornecendo a criança surda oportunidade de adquirir uma língua com a qual irá constituir-se como sujeito favorecendo sua construção de mundo, nesta perspectiva o decreto 5626/05 (Brasil, 2005) prevê que dentro da Educação Infantil as aulas são ministradas em Língua de Sinais, ou seja, o professor regente de sala deve ser fluente em Libras (Língua Brasileira de Sinais), proporcionando aos alunos surdos grande contato com a língua.

Durante o Ensino Fundamental, nas séries iniciais, a aula deve ser ministrada também por um professor regente proficiente em, para que a criança construa os conceitos fundamentais em uma língua acessível a ela.

Em relação a formação desses profissionais, deve ser para o professor regente da Educação Infantil e para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Licenciatura em Pedagogia com proficiência em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Português, caracterizando-se como um profissional bilíngue. (BRASIL, 2005)

Para os professores que ministram aula nas séries finais do Ensino Fundamental a formação dá-se de forma diferente. Para os professores que ministram aula de português e/ou de Libras a formação deve ser em Licenciatura plena em Letras Libras ou em Licenciatura plena em Português/ Libras, segundo Brasil (2005). Garantindo dessa forma uma aquisição bilíngue ao professor que trabalha diretamente com os alunos surdos.

Cabe resalvar que dentro do ensino fundamental, nas séries finais, ou seja, do 6º ano 9º ano, os professores que ministram as aulas das demais matérias, como matemática, história, biologia, química, entre outras, não possuem obrigatoriedade de fluência em Libras, sendo necessário, portanto, a presença do intérprete em Língua de Sinais, para que haja a tradução do conteúdo ministrado em Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. O tradutor tem como papel principal traduzir e interpretar a língua A para a língua B, vice-versa. No caso do intérprete de Libras sua função é traduzir a Língua

Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa e a Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

A formação do intérprete de Libras pode-se dar de duas maneiras distintas, através de um curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Língua Portuguesa – Libras, ou em nível médio através de cursos de educação profissional, extensão universitária ou cursos de formação continuada fornecidos por instituições de ensino superior ou instituições de ensino credenciadas junto a secretárias de educação. (BRASIL, 2005)

Outros profissionais também são de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo dentro da escola bilíngue. Um deles é o instrutor surdo, que possui a função de ministrar aulas de Libras para toda a comunidade escolar, assim como, para os alunos surdos.

De acordo com Brasil (2005), a formação do instrutor surdo ocorrerá em nível médio de ensino, tendo experiência e proficiência em língua de sinais, no caso Libras. A sua formação pode também ser reconhecida pela comunidade surda, tendo apenas que o certificado ser validado por uma instituição de ensino reconhecida. Um papel fundamental do instrutor surdo é ser referência para os alunos surdos presentes na escola, como por exemplo, de formação pessoal e de identidade, apresentação e contato da cultura surda para os alunos, assim como da identidade surda para os mesmos.

III. REVISÃO DE LITERATURA

Para melhor embasar a pesquisa e também certificar a sua relevância para a área, foi realizada uma pesquisa bibliográfica dentro dos principais portais de pesquisa acadêmica, sendo eles: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) e no banco de dados da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos.

O número de pesquisas sobre a temática desta investigação encontrado foi baixo, revelando assim a grande necessidade de trabalhos na área de ensino de Língua Inglesa para pessoas surdas. Através do quadro abaixo é possível observar os trabalhos localizados:

Quadro 1: Pesquisas Encontradas

Título	Autor (es)	Ano de Publicação
Aprendizagem de Língua Estrangeira, um Direito do Aluno Surdo.	ROSA, L. V. R. SANCHES, C. P. S. FARIAS, M. E. FIGLIE, V. C. VOLTOLINE, V. F. UBA, R. C.	2008
Surdos Brasileiros Escrevendo em Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo em Libras	SOUZA, A. N.	2008
Ensino de Língua Estrangeira e Inclusão – Percepções de alunos surdos ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares	RUBIO, A. C. F.	2010
Uma Experiência do Ensino de Inglês para	MORAES, A. H. C. de CAVALCANTI, W. M. A.	2014

Surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência		
Leitura em Inglês com Surdos: possibilidades.	LOPES, J. C. B.	2009

Fonte: a autora

Após breve leitura, alguns trabalhos foram selecionados e analisados, como pode ser vistos a seguir:

O primeiro artigo referenciado no quadro acima foi publicado por um grupo de professoras-estagiárias do curso de Letras Português/ Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Este grupo foi procurado pela coordenação do curso de Pedagogia da mesma universidade para ensinar Inglês para alunos surdos que requeriam apreender a língua, dando assim origem ao estudo: “Aprendizagem de língua estrangeira, um direito do aluno surdo” (ROSA, L. V. R. et al 2008).

Os alunos surdos que procuraram ajuda da universidade para aprender inglês estavam matriculados nos cursos de psicologia, design, engenharia de produção e educação física, e totalizavam 06 alunos. As professoras-estagiárias eram 4 (quatro) alunas do 7º semestre do curso de Letras Português/Inglês, e uma do 8º semestre que já tinha experiência com alunos surdos.

Após aceitarem a proposta de trabalhar com os alunos surdos algumas indagações surgiram:

“como proceder em sala de aula, que temas de estudo abordar, como manter contato e interagir com os alunos sem o conhecimento da Libras, que abordagens e métodos utilizar, que atividades de leitura propor, como fazer explicações contando apenas com a leitura labial dos alunos?.” (ROSA et AL, 2008, p. 1634)

As pesquisadoras, após recorrerem a diferentes pesquisadores e bases teóricas, optaram por ministrar aulas para os alunos surdos utilizando materiais visuais, anúncios, charges, tiras e materiais concretos, considerando a maneira como pessoas surdas se apropriam de uma segunda língua, com privilégio da via visual, buscando ofertar um aprendizado facilitado.

As pesquisadoras acreditam que os materiais utilizados durante as aulas facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos, causando neles uma inquietação

positiva, pois, sempre tinham ânsia de saber mais. Um aspecto destacado pelas mesmas é que, assim como os alunos ouvintes iniciantes na aprendizagem da Língua Inglesa, os alunos surdos também queriam a tradução de todas as palavras presentes nas atividades.

É importante ressaltar que como as professoras-estagiárias não tinham o domínio da Libras, e apenas uma das pesquisadoras possuía conhecimento intermediário da mesma, o uso do português foi presente nas aulas. As professoras utilizavam a leitura-labial que os surdos faziam para explicar-lhes os conteúdos e os surdos conversavam entre si em Libras.

Dessa forma, houve dentro da sala de aula a presença da Língua Portuguesa, da Língua Inglesa e da Libras. Diante disso, as autoras relatam a necessidade de os alunos prestarem uma atenção maior à aula, pois, com a presença de três línguas em circulação, muitos conteúdos podem se perder, ou ficarem confusos.

Com esta pesquisa, Rosa et al (2008) concluíram que é de suma importância que os professores de inglês que ministram aula para alunos surdos tenham conhecimento e fluência da Libras, a fim de facilitar a comunicação entre professor e aluno, vice-versa, e favorecer o ensino da língua inglesa apoiado nos conhecimentos em Libras. Mesmo com toda a dificuldade presente na relação entre pesquisadores e alunos surdos (pela falta da Libras – língua comum para interlocução e ensino) a aprendizagem dos mesmo foi de grande valia, demonstrando que a expectativa e necessidade dos surdos em aprender o Inglês era/é realmente considerável.

A dissertação de Souza (2008), a segunda pesquisa apresentada no quadro, traz o tema da escrita da Língua Inglesa por alunos surdos. Dentro de sua pesquisa a autora realiza um estudo de caso, no qual se volta para indivíduos, grupos, ou situações particulares buscando conhecer em profundidade o que se passa, investigando apenas um exemplar. Dessa forma, estando mais próxima dos sujeitos e participantes da pesquisa, buscou compreender aspectos da apropriação da escrita da língua inglesa por alunos surdos.

Na pesquisa, a autora acima citada, tem inicialmente como participantes 15 (quinze) sujeitos surdos, na faixa etária entre 20 e 43 anos, com o pré-requisito de serem fluentes em Libras e ter concluído ou estar cursando o Ensino Médio. Entretanto, finalizou a pesquisa com apenas 9 (nove) participantes, pois, 2 (dois) não iniciaram as aulas e 4 (quatro) não puderam continuar por motivos diversos.

Os sujeitos participaram de um curso de Inglês, totalmente voltado para surdos, em um centro de educação para surdos em que a pesquisadora havia trabalhado anteriormente. Inicialmente os participantes responderam um questionário para coletar informações pessoais, como origem da surdez, idade de aquisição da Libras, escolarização, relação com a família e os objetivos pessoais de estudo de língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa.

Após a aplicação do questionário inicial ocorreram aproximadamente 30 encontros, com duração de 4 horas aula cada (aproximadamente 120hs). Os alunos tiveram contato com distintos temas da Língua Inglesa, como por exemplo, verbo “*to be*”, pronomes, contrações, verbo “*can x can't*”, dentre outros temas, utilizando como materiais didáticos vídeos, dicionários, revistas, figuras e como recursos televisão, aparelho DVD, computador com internet, entre outros.

Durante as aulas foram realizadas juntamente com os alunos inúmeras atividades escritas. A primeira atividade investigada ocorreu no segundo dia de aula, em que os alunos tiveram que realizar uma atividade sobre tirinhas (de histórias em quadrinhos) e também através do uso de email, meio de comunicação muito usado pelos surdos devido a sua acessibilidade (SOUZA, 2008).

A segunda atividade escrita de análise realizou-se no período intermediário do curso, quando os alunos realizaram a leitura e escrita de perfis pessoais em sites de relacionamento. Após a leitura os participantes criaram seus próprios perfis, colocando características, informações pessoais, educacionais e de trabalho, tudo realizado em inglês.

A terceira atividade escrita analisada por Souza (2008) foi a avaliação final realizada no último dia de aula, que consistiu em três etapas. Na primeira os alunos leram uma tirinha e discutiram o tema “legendagem” com a pesquisadora. Posteriormente, assistiram a um filme com a utilização de legenda na Língua Inglesa, e, para finalizar responderam em sala de aula a um email enviado pela pesquisadora aos mesmos com questões a respeito do filme (tanto as questões, quanto as respostas foram dadas em inglês).

Após o período das aulas a pesquisadora aplicou com os alunos no último encontro um questionário a respeito das aulas, no qual eles deveriam registrar sugestões para a melhoria das aulas de inglês para surdos. Posteriormente, houve também um debate em Libras para que os alunos dissessem os pontos positivos e negativos das aulas, como também sugerissem novas ideias para o curso.

Após realizar a análise de todo material coletado (questionários inicial, intermediário e final, as produções escritas, como também as observações feitas em sala de aula), Souza (2008) conclui que os sujeitos participantes utilizam a L1 (Libras) e a L2 (Língua Portuguesa) para realizarem as produções escritas da Língua Estrangeira (LE) (Língua Inglesa).

Para a autora:

Ficou constatado que eles usam essas línguas para, dentre outras funções para suprir a falta de conhecimento lexical e sintético na Língua Inglesa – na qual são aprendizes iniciantes. Eles poderiam não ter respondido às atividades, evitando o tema ou abandonando a mensagem pela metade – o que seria caracterizado como fuga, uma estratégia de redução, segundo Faerch e Kasper (1983). Ao contrario, eles procuram meios de se expressar, utilizando os recursos de que dispunham, língua prévia (SOUZA, 2008, p. 183).

Um tópico importante considerado por Souza (2008) é a necessidade da presença do professor durante o ensino, ou seja, a necessidade de um *feedback* para o aluno, como grifar seus erros e seus acertos nas atividades, realizar a tradução das palavras. E principalmente trazer para a sala de aula materiais que ajudem o aluno surdo em sua comunicação.

O mestrado desenvolvido por Rubio (2010) no programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos teve como objetivo averiguar as percepções de alunos surdos incluídos em escolas estaduais regulares sobre as aulas de inglês. Os sujeitos da pesquisa foram alunos devidamente matriculados nas escolas estaduais que estivessem cursando do 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio.

A coleta dos dados ocorreu em dois lugares distintos, na sala de aula nas escolas estaduais que contavam em média com 35 (trinta e cinco) alunos matriculados, dentre eles alunos surdos que permaneciam sentados na frente da sala próximos a lousa, com colegas ao redor que os auxiliavam durante as aulas. E dentro de salas de recursos frequentadas pelos participantes surdos.

O pré-requisito de seleção dos alunos foi que estivessem matriculados na sala de recursos também, pois a professora especializada iria mediar a comunicação entre a pesquisadora e os alunos. Primeiramente foram aplicados dois questionários com os alunos dentro da sala de recursos, o primeiro fechado, com o objetivo de investigar quais estratégias e recursos eram utilizados pelos professores nas aulas de inglês, e, o segundo

questionário com questões abertas e fechadas com o intuito de conhecer as opiniões e percepções dos alunos surdos a respeito das aulas de inglês.

A segunda parte da pesquisa ocorreu nas salas de aulas regulares, em que a pesquisadora observou as aulas de Língua Inglesa ministrada pelos professores. Rubi (2010) relata que se esforçou para não ser um observador participante da aula, entretanto, em alguns momentos das aulas os professores de inglês recorriam a ela para sanar algumas dúvidas dos alunos surdos.

Os alunos que foram observados em sala de aula foram convidados a participar de uma entrevista com a pesquisadora, contando com o auxílio da professora da sala de recursos. A entrevista semi- estruturada tinha por objetivo averiguar o que os alunos surdos entendiam das aulas de inglês, com questões tais como: “o que é a língua inglesa para você?”, e, por se tratar de uma entrevista semi- estruturada algumas questões surgiram no decorrer da entrevista, as mesmas também foram analisadas e consideradas durante os resultados da pesquisa.

Após os alunos responderem a entrevista, a pesquisadora pediu que fizessem um desenho representando como é a aula de inglês na escola atualmente e como eles gostariam que fosse. Ao analisar os desenhos dos alunos que aceitaram participar dessa etapa, alguns pontos em comum podem ser observados e analisados.

Um deles é o fato da professora estar sempre em evidência nos desenhos, ou seja, em primeiro plano, destacando dessa forma a importância do professor durante o processo de ensino. Um dos alunos escreve em seu desenho de aula de inglês ideal: “eu conversar com professora”, explicitando a importância e a necessidade de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Outro ponto importante está no desenho de duas alunas surdas que se ilustraram se aperfeiçoando na Língua Inglesa, demonstrando esforço pessoal para alcançar sucesso nessa língua. Rubio (2010) relata que o demonstrado nos desenhos das alunas condiz com o que foi observado em sala de aula.

Através das observações em sala de aula, da análise dos questionários, da entrevista final e dos desenhos pode-se averiguar a força de vontade presente nos sujeitos surdos participantes em aprender uma língua estrangeira, apresentando, em muitos casos, um desenvolvimento maior na aprendizagem da língua do que os seus pares ouvintes.

Outro artigo encontrado foi o de Moraes e Cavalcanti (2014), intitulado “Uma experiência do Ensino de Inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de

fluência”, que objetivava averiguar o nível de fluência de seis surdos, de ambos os sexos, que já tivessem concluído o ensino médio.

Os autores consideram que a aquisição de uma língua estrangeira por pessoas surdas, no caso a Língua Inglesa como terceira língua (L3), é dificultosa, pois há dificuldades implicadas na aquisição de tempos verbais, uso de artigos, flexões de verbos e outras características não presentes na Libras, e que precisam ser compreendidas por este alunos.

Argumentam que para aprendermos uma língua nos apoiamos em nossa língua materna, e no caso de pessoas surdas que muitas vezes chegam até a escola sem possuir essa língua materna, no caso a Libras, como ocorria o aprendizado?

A fim de investigar tais aspectos, os pesquisadores propuseram três etapas, a primeira era avaliar o nível de conhecimento da Língua Inglesa dos seis surdos participantes, através da aplicação de um teste fechado. A segunda baseou-se na exposição de 10 (dez) aulas de inglês com temáticas diferenciadas e uso de bate-papo e um site de relacionamento criado para tal fim. E a terceira foi a reaplicação do teste inicial com a finalidade de examinar quais conteúdos foram aprendidos pelos participantes e qual o nível de conhecimento dos mesmos.

Para descrever os resultados obtidos na pesquisa qualitativa, Moraes e Cavalcanti (2014) selecionam os testes finais de três alunos, um com desempenho acima da média do grupo, um aluno na média do grupo e o terceiro com desempenho abaixo do grupo.

O primeiro sujeito analisado surpreende os pesquisadores, pois, constrói locuções exatas em Língua Inglesa, utilizando um vocabulário além do ensinado durante as aulas. Apresentou dificuldade apenas com a pontuação das frases, o que os pesquisadores acreditam estar ligado a dificuldades encontradas também na língua portuguesa.

As frases construídas pelo segundo sujeito analisado possui pequenos erros gramaticais, como por exemplo, no uso da expressão “*in the afternoon*”, entretanto, os pesquisadores relatam não poder considerar o erro, pois tal expressão não foi trabalhada durante as aulas. O mesmo participante realizou criações de frases maiores, mostrando ter compreendido partes da gramática da Língua Inglesa, como também, a ampliação do vocabulário.

O terceiro sujeito analisado na pesquisa constrói períodos menores, com pequenos erros de pontuação e alguns gramaticais, como por exemplo, a escrita da palavra

“*brazil*” com a letra inicial minúscula. Entretanto, o significado passado por sua sentença é direto, tendo clareza ao querer transmitir algumas informações na Língua Inglesa.

Fica claro durante a pesquisa que o Português aprendido pelos alunos surdos participantes tem grande influência na escrita do Inglês. Assim como a Libras e a forma gramatical da mesma repercute na forma como os alunos constroem as sentenças na Língua Inglesa.

Dessa forma, Moraes e Cavalcanti (2014) concluem que é possível que alunos surdos tenham acesso e aprendam línguas estrangeiras como L3, havendo apenas a necessidade de um ensino com uso de estratégias diferenciadas, que faça sentido ao surdo. Tais estratégias podem sim favorecer a aprendizagem da Língua Inglesa.

Através da análise e leitura das pesquisas acima mencionadas foi possível melhor embasar o trabalho ora realizado, assim como apoiar a análise dos resultados e discussão das entrevistas coletados neste presente estudo.

IV. METODOLOGIA

Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes desse estudo foram duas professoras, uma formada em Letras – Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a outra formada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos, ambas atuam em escolas estaduais, nas quais se desenvolve o programa de educação inclusiva bilíngue dentro do estado de São Paulo, nas cidades de Campinas e São Carlos.

A escolha das participantes deu-se através de uma investigação sobre quais escolas dentro do estado de São Paulo atendiam alunos surdos na perspectiva bilíngue. Após encontrar as escolas que se encaixavam nesse perfil, procurou-se professores que ministravam aulas de inglês para esse perfil de alunos e que estavam dispostos a participar do estudo.

Através da tabela abaixo é possível ter acesso a maiores informações sobre as participantes:

Quadro 2: Características dos participantes

	PARTIPANTE 1	PARTICIPANTE 2
NOME	Tereza ³	Ana ⁴
IDADE	49 anos	25 anos
TEMPO DE FORMAÇÃO	26 anos	1 ano
TEMPO QUE LECIONA COMO	24 anos	5 anos

³ Nome fictício

⁴ Nome fictício

PROFESSORA DE INGLÊS		
TEMPO QUE ATUA COM ALUNOS SURDOS	6 anos	2 anos
NÚMERO DE ALUNOS SURDOS COM QUE ATUA	13 alunos	2 alunos

Fonte: a autora

A professora Tereza possui 49 anos de idade, atuando na área de ensino de Inglês há 24 anos, lecionando atualmente com 13 alunos surdos. Já Ana possui 25 anos de idade, sendo formada em Letras há um ano, mas lecionando como professora da área há cinco anos, atualmente trabalha com dois alunos surdos.

Local de Coleta de Dados

A coleta de dados com a professora Tereza ocorreu na escola em que se desenvolve o projeto de Educação Inclusiva Bilíngue que a mesma leciona. A fim de ser um ambiente tranquilo e que não provocasse constrangimentos para a professora e também para a pesquisadora, entrevista ocorreu na sala dos professores, um ambiente aconchegante e sem barulhos ou ruídos.

Já com a professora Ana a entrevista ocorreu em um ambiente que fosse de fácil acesso para a entrevista e a pesquisadora, dessa forma escolheu-se pelo campus da Universidade Federal de São Carlos, em um local também tranquilo e que não provocasse constrangimentos para a participante e também para a pesquisadora.

Procedimentos de coleta de Dados

A pesquisa foi feita através de uma entrevista aberta elaborada seguindo um roteiro, método que, segundo Lacerda (2003), tem sido utilizado para ressaltar o sujeito da pesquisa, sua história e o contexto em que o mesmo está incluído.

Esse tipo de entrevista garante maior afinidade com o entrevistado, pois não há a obrigatoriedade de seguir um padrão de perguntas, mas, sim, a coleta de dados poderá ocorrer em forma de conversa com o pesquisador, garantindo maior captação das informações necessárias para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, em um ambiente aconchegante para que não ocorresse desconforto nas entrevistadas, visando, assim, a coleta de todas as informações necessárias e importantes para o cunho da pesquisa.

Para a coleta dos dados todo o tempo de entrevista foi gravado em áudio, a fim de garantir a fidedignidade dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, considerando a fala literal das entrevistadas, buscando assim considerar as informações e opiniões expostas de forma fiel.

Análise dos Dados

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, levando em consideração os sujeitos participantes, suas opiniões, falas e vivências, não tratando o participante como número, mas sim como papel fundamental da pesquisa, segundo Zanten (2004) pesquisas qualitativas buscam compreender globalmente as categorias presentes assim como seus atores (sujeitos da pesquisa), buscando assim entender a realidade sobre o investigado e poder atuar sobre ela.

Para Freitas (2002) o pesquisador também faz parte da pesquisa, pois a mesma é dialógica, ou seja, uma relação entre sujeitos. Portanto, cabe considerar que o pesquisador é também parte integrante da pesquisa e que as relações entre o pesquisador e o participante (sujeito) refletem nas características da pesquisa.

Para Lacerda (2003), a abordagem histórico-cultural é a mais adequada a esse tipo de entrevista, pois considera o sujeito como participante da história e não apenas como detentor do conhecimento.

Na pesquisa qualitativa com o uso da abordagem sócio-histórica, não se busca apenas a obtenção dos resultados, mas principalmente a compreensão dos

comportamentos dos indivíduos. Levando-se em consideração o tema da pesquisa, não apenas a forma, mas os motivos que levam o professor a adotar determinada metodologia para ensinar inglês para alunos surdos.

Vale discorrer aqui sobre a abordagem sócio-histórica ou abordagem histórico-social, que teve como fundador, no ano de 1920, o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky. Sua formulação começa quando Vygotsky aplica o materialismo dialético e histórico também na psicologia, sendo produto de um complicado momento para o povo russo, em que os mesmos enfrentavam a Revolução Russa. (VIEIRA E GASPARIN, 2010)

A teoria Vygotskyana é implementada no Brasil na década de 70 através de pós-graduandos vindos da Europa. Entretanto, pode-se notar que sua maior difusão ocorre na década de 90, tempo em que há maiores publicações de dissertações, teses e livros, assim como grupos de pesquisas ao longo do país que tratam sobre o tema. (VIEIRA E GASPARIN, 2010)

Diante dos mesmos autores as contribuições dessa abordagem para educação, a escola tem papel fundamental na aquisição de conhecimento, através da articulação entre os já adquiridos e os novos, assim como articular os conceitos acadêmicos e cotidianos. O professor deve ter a função de mediador do conhecimento, para que o aluno possa emergir do conhecimento perceptível até o mais complexo e elaborado.

Procedimentos de análise de dados

Após a realização e transcrição da entrevista, a mesma foi dividida em trechos, palavras ou frases que possam exprimir um conteúdo necessário para o entendimento da mesma. Para Lacerda (2003), isso facilita a interpretação e comunicação entre as informações presentes na entrevista.

Ao realizar inúmeras leituras das entrevistas, pontos em comum puderam ser percebidos, dessa forma, esses pontos foram selecionados e analisados, considerando a fala dos participantes e aspectos presentes na revisão de literatura realizada.

Como material de apoio foi utilizado papel, caneta, gravador de áudio e computador.

V. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a realização das entrevistas⁵ e transcrição literal, através da escuta e escrita das mesmas, elas foram lidas e analisadas. Para que a análise ocorresse foram considerados pontos em comuns e pontos discrepantes nas duas entrevistas coletadas. Cabe lembrar que as entrevistas foram realizadas com professores de língua inglesa que tinham alunos surdos, mas que atuavam em escolas municipais de municípios diferentes, com organizações didáticas distintas.

Os dois tópicos a seguir não estão diretamente ligados às estratégias de ensino da língua, mas optou-se por analisar estes tópicos por considerar que esses dois aspectos são de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito dentro de uma língua estrangeira.

Relação inicial entre professor e alunos surdos

Ao analisar as duas entrevistas pode-se perceber diferenças entre Tereza e Ana quanto ao contato e ensino de inglês para os alunos surdos. Por Tereza ter iniciado seu trabalho na escola sem saber que se caracterizava como uma escola inclusiva bilíngue, a mesma ficou apreensiva em relação ao trabalho com os alunos surdos. Entretanto, inicialmente os alunos não frequentavam as aulas de inglês, o que era relaxante para Tereza, como pode ser visto no trecho:

“Eu não sabia, eu cheguei aqui sem saber que eu teria que lidar com surdos [...] decidi-se que não iria ter inglês [...] fiquei sossegada, que bom nas minhas aulas não vai ter surdos, eu não vou precisar, eu não vou ter que me preocupar [...]”.
(Teresa)

Entretanto, em relação à professora Ana pode-se perceber que a iniciativa de trabalhar com esse público partiu da própria professora, buscando a experiência com a Libras desde o início de sua graduação:

“Quando abriu o processo de inscrição em disciplinas eu vi no 5º semestre do meu perfil Libras, ai eu pensei “O que será que é isso?” ai eu puxei e fiz no segundo ano e me apaixonei e falei “Nossa é muito legal essa língua, gosto

⁵ As entrevistas encontram-se em apêndice.

muito” e é associado a uma cultura que eu não conhecia. Ai fiquei pensando que se eu que trabalho com língua não sabia nem da existência dessa língua, existe uma parede enorme, que sei lá, divide o mundo ouvinte do mundo surdo, e a gente não sabe nem da existência e ai eu fiquei muito inconformada. E pensei “Eu quero estudar mais essa língua e essa comunidade”. (Ana)

Segundo Lorenzetti (2003) muitos professores se sentem despreparados para lidar com alunos surdos, evidenciando assim, o desconhecimento de muitos sobre as características da surdez. Alguns professores buscam este conhecimento como no caso de Ana, e outros procuram uma posição mais confortável sem ter que se envolver com o desafio de enfrentar um público e uma língua desconhecida.

Destaca-se que Teresa não teve oportunidade em sua formação inicial de ter contato com a surdez ou com a Libras. Concluiu sua licenciatura antes que a Libras fosse disciplina obrigatória no currículo. Já Ana teve esta oportunidade e se sentiu desafiada pela novidade da língua e das características da surdez. Dessa forma, é essencial que desde a graduação os licenciandos sejam preparados para lidar com os alunos surdos, como ocorreu com a professora Ana durante sua formação.

De qualquer maneira cabe ressaltar que não apenas a graduação é importante, mas também, a vontade e curiosidade dos professores em aceitar as peculiaridades dos alunos surdos.

Reivindicação do direito de aprender

Ao analisar a entrevista de Tereza ela relata a busca que os alunos surdos fizeram pelo direito de aprender a língua inglesa, os mesmos buscam apoio com a coordenação e direção da escola, lutando pelos seus direitos. O relato da professora sobre o processo de reivindicação pelas aulas pode ser lido a seguir:

[..] aluno surdo, que começou a agitar os outros do porque que eles tinham que sair na aula de inglês, se inglês era importante [...] esses alunos começaram a pedir para a direção, fizeram um abaixo assinado que eles queriam ter inglês na grade deles [...] os alunos fizeram a manifestação e ela argumentou, mas não teve jeito. Ela foi conversar com o supervisor e ele disse que tem que por na grade, pois é direito do aluno, eles podem ter no mínimo uma língua a mais, no caso o português, mas se eles estão exigindo, então, eles tem direito [...].(Tereza)

Ao deparar com o relato acima pode-se lembrar da pesquisa realizada por Rosa et al. (2008), em que alunos de uma universidade procuram a direção da mesma a fim de buscar aulas de inglês para melhor desenvolvimento pessoal e profissional.

Os alunos surdos fazem valer seus direitos previstos pelo Decreto 5626/05 (Brasil, 2005), que assegura que eles tenham acesso a toda matriz curricular vigente na escola, ou seja, as mesmas disciplinas ofertadas aos alunos ouvintes devem ser asseguradas aos alunos surdos de forma acessível. O que se vê não é uma passividade da escola ou dos alunos, há uma dificuldade em como implantar esta disciplina para eles, mas há um movimento deles que estimula a escola a pensar soluções. Destaca-se também a percepção dos alunos surdos sobre a relevância social da língua inglesa e de seu conhecimento para a formação dos sujeitos.

Organização da prática pedagógica

Durantes as duas entrevistas realizadas ambas as professoras relatam sobre estratégias pedagógicas e recursos utilizados em sala de aula com a finalidade de facilitar e permitir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados nas aulas de inglês.

Tereza relata, que após o susto de ter que trabalhar com alunos surdos nas suas aulas, começou a pensar maneiras de poder ensiná-los. Sua primeira iniciativa foi durante a chamada inicial feita no começo da aula. Quando ela chamava seus alunos ouvintes pelo nome, os mesmos respondiam “*here*” ou “*present*”, já com os alunos surdos enquanto a intérprete soletrava o nome de cada um eles respondiam “*here*” e “*present*”, digitalizando a palavra em Libras, contribuindo para que fixassem a forma escrita dessas palavras em inglês.

Inicialmente Tereza relata que a sala ficava confusa em relação a essa prática adotada por ela, entretanto, após algum tempo os alunos ouvintes se acostumaram, mostrando ter entendido o propósito da atividade e seu benefício para a aprendizagem dos alunos surdos, tanto que atualmente a prática de soletração dos estudantes na língua inglesa é rápida e de qualidade, de acordo com a professora.

Outra prática utilizada por ela em sala de aula é o uso de jogos, não jogos pré-montados, mas sim, jogos desenvolvidos com a sala. Por exemplo, ao ensinar os nomes das frutas em inglês aos alunos, a professora os chamava até a lousa e pedia aos alunos ouvintes que escrevessem a palavra em inglês. Para os alunos surdos a professora lhes

mostrava a figura e eles escreviam. Seus relatos sugerem que ela faz pequenas adaptações levando em conta a surdez e favorecendo a aquisição lexical do inglês por exemplo.

A fim de impulsionar a participação dos alunos durante a atividade, a professora os dividia em grupos, inicialmente os alunos surdos ficavam juntos com os alunos ouvintes, o grupo que acertasse mais palavras ganhava pontos que posteriormente poderiam ser transferidos em nota. Esta forma de organização favorece um trabalho conjunto entre alunos surdos e ouvintes e faz com que as diferenças de L1 deles (português ou Libras) não dificulte o trabalho pedagógico.

Tereza relata que após algumas aulas realizando os jogos, os alunos surdos manifestaram o interesse em realizar a atividade em um grupo apenas de alunos surdos, como pode ser visto no relato a seguir: “[...]Eles pediram: “pode ficar só um grupo de surdos?”. E eles estão indo muito bem. Eles estão em primeiro lugar na classe [...]”. Destaca-se que ao mesmo tempo, a diferença de percepção e de forma de resposta, singular entre os surdos pode também ser contemplada pela escola.

Para Dizeu e Caporelli (2005) “o objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda”, definindo, portanto, essa atitude dos alunos surdos em se juntarem, e em se perceberem como iguais.

Em relação aos recursos materiais, Tereza relata utilizar em sala de aula vídeos, imagens e materiais concretos, com o intuito, segundo ela, de favorecer a internalização por parte dos alunos do conteúdo aprendido.

As estratégias pedagógicas e recursos utilizados pela professora Ana vão ao encontro daqueles utilizados por Tereza. Ana relata a importância de usar materiais concretos durante as aulas, expondo os conteúdos através de vídeos e materiais visuais.

Ana relata que antes das primeiras aulas de inglês tinha a concepção de que os alunos já tinham alguns conhecimentos pré-estabelecidos, entretanto, durante as aulas percebeu que alguns conceitos não estavam presentes nos alunos. Em certo momento da entrevista a pesquisadora pergunta à professora quais dificuldades ela sentiu ao trabalhar com alunos surdos, a mesma responde:

“O que a gente pressupõe como conhecimento geral eles não tem, então assim, de explicar o que é um país, que fica em outro continente, de eles não saberem o que é continente, o que é cidade, o que é estado, o que é país, não terem a noção mínima que um adolescente do nono ano tem, que uma criança tem. Então, eles

tem uma falta muito grande de conhecimento de mundo por falta de acesso a esse mundo [...]”. (Ana)

Através dessas dificuldades a professora leva até a sala de aula materiais visuais e concretos, por exemplo: “Se eu ia ensinar comida, eu levava comida, ia ensinar sobre países, levava o mapa e o máximo de coisas que tinha sobre países, levava o globo [...]”. O que se observa é um interesse do professor em promover o máximo de sentido possível dos conteúdos tratados de forma a favorecer a compreensão dos alunos surdos. Contudo, cabe ressaltar que nem sempre os conteúdos podem ser apresentados em vídeo, ou de forma concreta, o que indica que esta não pode ser a única estratégia utilizada pelas professoras.

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a estratégia que melhor utilizava durante as aulas, Ana relata:

“Eu achei que foi muito legal que a gente começou a trabalhar o dicionário, a gente coloca a expressão e eles explicavam com uma cena em Libras o que aquela expressão queria dizer. Então a gente mostrava a palavra e o desenho daquela expressão e eles faziam em Libras, davam significado e aplicavam em um contexto”. (Ana)

A professora relata que todas as aulas foram gravadas, para posteriormente serem analisadas e estudadas, averiguando assim, qual a maneira mais eficaz de trabalhar o ensino de língua estrangeira para alunos surdos.

A fim de elencar as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras dentro de sala de aula o quadro abaixo foi confeccionado pela autora desse trabalho.

Quadro 3: Estratégias utilizadas em sala de aula

Participantes	Estratégias Pedagógicas	Recursos Materiais
Tereza	Chamada em Libras	Vídeos Materiais Visuais Imagens
	Jogos com as palavras ⁶	
Ana	Montagem de Dicionário	
	Jogos	

Fonte: a autora

⁶ Mais exemplos de jogos utilizados pela professora estão presentes na entrevista em apêndice

Dessa forma é possível perceber a importância da aula ser pensada para alunos surdos e também para os alunos ouvintes, havendo grande aprendizado através das relações presentes na dinâmica da sala de aula, e também, através de recursos pedagógicos que fogem da abordagem tradicionalista.

Relação professor e intérprete de Libras

Após a leitura e análise das duas entrevistas realizadas, alguns pontos sobre a participação e presença do intérprete puderam ser percebidos. Na entrevista com a professora Tereza são relatados vários pontos sobre a importância do intérprete em sala de aula. Alguns deles foram selecionados e aqui expostos.

O primeiro deles é o valor do papel do intérprete na preparação e planejamento das aulas que serão ministradas para os alunos surdos. Tereza cita que se durante o planejamento das atividades que serão trabalhadas com os alunos, o intérprete de Libras estando presente, colabora para o pensar pedagógico, pois a professora de inglês possui os conhecimentos sobre a língua e o intérprete conhece as demandas dos alunos surdos, havendo dessa forma a possibilidade de trocar informações, negociar estratégias culminando em uma aula elaborada considerando as necessidades de alunos surdos e ouvintes.

Caminhando ao encontro da opinião da professora participante, autores como Guarinello et al. (2008) relatam que: “outro papel exercido pelo intérprete que atua em sala de aula é participar do planejamento das aulas e integração com o professor, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível para os surdos” (Pg. 04)

A presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais também é de suma importância para traduzir conteúdos falados em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa para Libras. A fim de facilitar a aprendizagem dos alunos surdos o conteúdo é passado da Língua Inglesa diretamente para a Língua Brasileira de Sinais e vice-versa, quando necessário, visando à compreensão dos conteúdos da disciplina de língua inglesa em Libras. Outro papel fundamental tratado pela professora é a importância da mediação entre a professora regente da sala e os alunos, realizada pelo intérprete. Ela destaca que esse aspecto vai muito além da simples interpretação, já que percebe a necessidade de levar até a professora regente as necessidades e dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo abordado.

Como pode ser visto no trecho a seguir, relatado por Tereza: “A gente constrói tudo. A gente senta com o interprete, a gente discute, “para essa semana vamos fazer isso...” a gente conversa sobre os aspectos em sala de aula para saber o que a gente pode construir juntos”.

Ao analisar a segunda entrevista, a da professora Ana, ela também especifica a importância da presença do intérprete durante a elaboração e planejamento da aula. Ela relata que com a ajuda do intérprete é possível pensar as estratégias com base em um olhar de quem estava mais próximo das necessidades dos alunos surdos.

Como pode ser visto nesse trecho, em que a mesma relata a importância da presença do intérprete:

“O meu suporte foi o João⁷ [...] A Laís⁸ às vezes ia na aula também para suporte e era interessante que como ela era um elemento exterior ela chegava e perguntava “O que vocês estão vendo?”” E eles tinham que explicar para ela e eu já via como estava a evolução deles. Mas foi mais isso que eu tive de suporte da escola foram os dois. O João em todas as aulas e a Laís esporadicamente” (Ana).

Um último aspecto importante citado pela professora Ana, foi a presença do intérprete durante a escolha de materiais, livros e vídeos para trabalhar com os alunos surdos durante as aulas. Ana cita que a presença do intérprete foi fundamental para a escolha dos materiais pedagógicos corretos para trabalhar com os alunos, já que como ele conhece melhor os interesses destes alunos pode sugerir alguns materiais que não ocorreriam para a professora de forma espontânea.

A mesma professora também discorre sobre a importância do intérprete em sala de aula. Assim como a professora Tereza, Ana comenta que a presença do mesmo em sala de aula é fundamental para que ocorra uma relação entre os professores (que não possuem domínio total de Libras) e os alunos surdos.

Dessa maneira, após fazer a leitura das duas entrevistas pode-se perceber a importância de que as estratégias utilizadas em sala de aula sejam pensadas e elaboradas pensando nas necessidades dos alunos surdos. Assim como a importância do apoio para as professoras, no caso das entrevistas, a importância do intérprete de Libras durante a elaboração das aulas e seleção dos materiais. Fornecendo assim, melhores condições de ensino e aprendizagem para os alunos surdos.

⁷ Nome fictício

⁸ Nome fictício

Entretanto, cabe analisar de que forma ocorre o trabalho do intérprete em sala de aula, o mesmo possui conhecimentos sobre a Língua Inglesa, a maneira como a mesma se estrutura? É válido ressaltar que não foram encontradas pesquisas que envolvam o trabalho de intérpretes e tradutores de Libras e o ensino de terceira língua pra alunos surdos.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, aspectos podem ser considerados. O primeiro deles diz respeito a grande relevância da pesquisa para a área, considerando o baixo número de trabalhos encontrados sobre a temática no levantamento bibliográfico realizado pela autora e também a importância de estudos que envolvam práticas pedagógicas com alunos surdos, principalmente no ensino da Língua Inglesa como terceira língua para o sujeito.

Deve também ser considerada a importância dos direitos e reivindicações de pessoas surdas, como pode ser visto nos trabalhos estudados e também na presente pesquisa, em que os alunos buscam aprender a Língua Inglesa, solicitando à universidade e à escola o direito de participarem das aulas de inglês.

As entrevistas realizadas demonstram também a importância de investimentos na área, assim como, o apoio aos professores no que tange a recursos materiais e humanos. Evidenciando a necessidade de estratégias elaboradas para o ensino de alunos surdos, considerando suas dificuldades e potencialidades.

Assim como a importância dos intérpretes e tradutores de Libras na elaboração de materiais e preparação das aulas, garantindo que a mesma seja acessível para todo público presente na sala, ou seja, tanto os alunos surdos, como os alunos ouvintes.

Este trabalho demonstra também a necessidade de que as estratégias utilizadas em salas de aulas saiam da abordagem tradicional, em que são utilizadas apenas lousa e giz. É necessário que haja jogos, brincadeiras e trabalhos diferenciados, como os relatados pelas professoras participantes da pesquisa.

Pode-se também considerar a importância de professores que busquem novos caminhos para alcançar a aprendizagem de seus alunos considerando suas especificidades e fornecendo-lhes meios possíveis de chegar onde almejam e favorecer seu desenvolvimento.

VII. REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngue para surdos. In: MOURA, M.C. De.; VERGAMINI, S.A.A.; CAMPOS S. R. L. DE. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008. p. 1-28.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10/10/2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626. 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. **Diário Oficial da União. Brasília**, 22 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial – Secretária de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, N. S. **Surdez e Bilinguismo**: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. 2010. 104 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005 Disponível em : < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 17 abr. 2013.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>> Acesso em: fev 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, July 2002 .

GIL, M. **Educação Inclusiva**: o que o professor tem haver com isso? [S.I.: s.n.], 2005.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUARINELLO, A, C. et al . O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 14, n. 1, Apr. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Jun. 2014.

LACERDA, C. B. F. De. **Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos**. In____: Cadernos Cedes, ano XIX, nº46, setembro, 1998.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas, 2009. p. 11-32.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos on município de São Paulo. Educ. Pesqui. Vo.39 no 1. São Paulo. 2013.

Lacerda, CBF de. **A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula**. Relatório Final referente a bolsa de pós-doutorado no exterior apresentado à FAPESP. Processo 01/10256-5. 2003.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 1, Mar. 2013.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos**: possibilidades. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2003.

MORAES, A. H. C.; CAVALCANTI, W.M.A. **Uma experiência de inglês para alunos surdos**: possibilidades de aquisição de fluência. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/39-comunic_antonio.pdf >. Acesso em: abr. 2014.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

ROSA, L. V. et al. **Aprendizagem de Língua Estrangeira**: um direito do aluno surdo. In: ENDUCERE. nº8., data 2008, Curitiba. **Anais...** Paraná: PUC, 2008. p. 1626- 1638.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão**: percepção de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares. 2010. 140p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Departamento de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. A. de O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 51-64.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos**. In C. Skliar (org.) Educação e Exclusão. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997/2004.

SOUSA, C. de S. **Blogging <http://englishnowhere.blogspot.com>**: ensinando inglês (sem distância) para surdos. 2009. 125 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SOUZA, A. N. **Surdos Brasileiros Escrevendo em Inglês: uma experiência com ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

VIERA, R. DE. A.; GASPARINI, J. L. Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual. **Cadernos de Pesquisa**. Maringá, p. 113-126, set. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf> Acesso em: ago/2013.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf> Acesso em: ago/ 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Entrevista Prof^o Tereza

Pesquisadora: Estou fazendo um projeto que é o ensino de inglês para alunos surdos, em escolas bilíngues, então estou pesquisando Campinas, São Carlos...

Eu queria saber o que você pensa, o que você acha, como você começou nessa área?

E fiz um roteiro, você quer ir pelo roteiro, contando, o que você achar melhor.

Professora: Ah, o que você achar melhor, prefere responder as perguntas?

Pesquisadora: Ah, eu queria mais uma conversa.

Professora: Então posso fazer um histórico, desde o dia em que cheguei aqui.

Eu nunca dei aula, quer dizer, tirando a *síndrome de down*, antes de vir para cá tinha uma escola que tinha uma menininha, eu nunca tinha contato direto assim com surdo. Em Valinhos também, só que a menina ficou tão pouco tempo, que não deu tempo assim da gente...

Eu tinha outro menino, que ele não era totalmente surdo, ele tinha muitas dificuldades para audição, mas ele não era totalmente, então dava para trabalhar com ele normal, colocava ele na frente da classe, então não era uma coisa difícil, mas também a gente não tinha nenhuma habilidade com eles, nenhum curso, nenhuma orientação, o menino simplesmente se matriculou na escola como se fosse qualquer outro tipo de aluno ouvinte. Mas daí tudo bem, porque foi aquela época em que o estado lançou a inclusão, mas uma inclusão assim, só o professor e o aluno, não tinha nenhum curso, não tinha nenhuma orientação, não tinha nada, mas esses alunos acabavam não ficando, porque eles percebiam que eram ‘peixinhos fora d’água’, e aí você tinha pouquíssimo contato.

Quando eu vim para cá, perdi as aulas da outra escola, porque fecha período, aí eu tive que ir para uma atribuição maior. Quando eu peguei a escola, a supervisora não avisou que aqui era uma escola bilíngue, porque o projeto estava se iniciando, tinha acho que um ano só ou seis meses que estavam começando.

Eu não sabia, eu cheguei aqui, sem saber que eu teria que lidar com surdos, em uma quantidade acima de um, como eu tinha antes, aí para mim foi assim meio

temoroso, porque você não tem contato, você não sabe lidar com uma comunidade mais que um aluno, um aluno já é difícil, imagina mais de um. Mas no começo do ano, decidi-se que inglês por ser uma língua estrangeira, e por eles terem mais ou menos a libras, e muitos não tinham, só tinham a linguagem caseira de sinais, e eles não terem nada de português, decidiu-se que não iria ter inglês, no ano de 2008.

Bom eu fiquei sossegada, que bom nas minhas aulas não vai ter surdos, eu não vou precisar, eu não vou ter que me preocupar, por que eu sou uma pessoa muito preocupada em lidar com alunos que eu não conheço, eu procuro sempre fazer cursos, me readaptar. Eu falei ‘ah que bom’ então não vai ter inglês, tudo bem.

Quando foi em 2009, tinha um aluno surdo, que começou a agitar os outros do porque que eles tinham que sair na aula de inglês, se inglês era importante, na internet tinha muita coisa em inglês, que quando vai trabalhar o inglês é importante e porque que eles não tinham o inglês, e começou a questionar e agitar os outros alunos também, e aí esses alunos começaram a pedir para a direção, fizeram um abaixo assinado que eles queriam ter inglês na grade deles.

Por lei, não é uma matéria obrigatória para um surdo, ele precisa ter duas línguas, Libras e português, então a orientadora argumentou com eles que era porque eles já tinham a segunda língua, que era o português, que não tinha necessidade.

Então, aí os alunos fizeram a manifestação e ela argumentou, mas não teve jeito. Ela foi conversar com o supervisor e ele disse que tem que por na grade, pois é direito do aluno, eles podem ter no mínimo uma língua a mais, no caso o português, mas se eles estão exigindo, então, eles tem direito. Então aí ela veio e me deu a surpresa, eu quase surtei, porque, como dar inglês para um aluno que não tem Libras, uma Libras mínima, aqueles alunos não tinham mesmo, aí eu fui descobrir que eles sabiam muito pouco de Libras e não sabiam quase nada de português, mas quase nada mesmo, mas tipo assim, palavrinhas, uma ou outra, nem montavam uma frase. Como é que eu vou fazer?

Então eu procurei a Cristina Lacerda, e ela disse: “Não tem uma fórmula”, não tem nada para te encaminhar, orientar, porque não existem estudos nessa área, ela disse tem uma tese de um surdo que fez um trabalho, eu dei uma lida no trabalho dele, mas não me acrescentou nada, pois não tinha prática de sala de aula, ele ensinava como que é a necessidade do aluno, tudo, mas, não tinha “olha professora você tem que fazer desse jeito”, não tinha uma receita de bolo.

Então o que aconteceu, eu tive que imaginar o que fazer né? E ai, no primeiro ano eu fiquei bem apática em relação a eles, porque eu não tinha Libras, a gente tava fazendo algumas aulinhas à noite aqui na escola e eu descobri que eu sou péssima para aprender Libras, sabe? E ai a gente foi tentando criar algumas estratégias, né? Primeira coisa que eu fiz foi observar o aluno, como é que ele raciocina, como é que ele pensa a linguagem, né? Como que ele se comporta com a língua portuguesa, eles tinham muita dificuldade com o português.

E ai eu comecei a criar estratégias do tipo assim: bom, se ele vai ser alfabetizado na língua, ele tem que começar do “Be a Ba”, com as palavrinhas, a primeira coisa que ele vai ter que pensar é a memorizar, como é que um bebê aprende? Memorizando: mamãe. Ai eu fiquei pensando, acho que eu vou nesse caminho para vê se dá algum resultado, e como tinha alguns que tinham muita vontade né? Eu falei assim, bom vamos lá.

Eu comecei a fazer chamada, então eles vão ter que responder em inglês, eles vão ter que falar *here, present*. E como eu vou fazer isso pro surdo? Então os surdos, eles com o pouco de Libras que eles tinham eles usavam o alfabeto em Libras para soletrar as palavras em inglês, que era a chamada. Eu pensava assim, como eu fazer esses alunos participarem da minha aula, vai ser só cópia e o interprete falando o que significa em Libras? Era bom, porque tirava o português, né? Ficava direto, mas, eu falava assim, vai ser libras e inglês e eles vão ficar só nessa? E como você vê se eles tão aprendendo? Eles tinha dificuldade de memorizar, que eram três línguas que eles tinha que memorizar, né? Então, ai eu comecei a usar este recurso, na hora da chamada eles usavam, no começo era aquela dificuldade, faz assim, faz assim e depois faz assim de novo, era uma coisa. Ai eu mandava voltar, tá errado, e eles voltavam e faziam, até hoje eles fazem rapidinho. Começo a chamada eles prestam atenção no interprete, ele interpreta a chamada para mim ou a apresentação, né? E já fala o nome deles na chamada, então eles já soletram e com isso eles começaram a perceber que era mais fácil guardar inglês do que o português, eles começaram a..

Chamava na lousa, tava trabalhando o vocabulário, por exemplo, frutas, porque eu faço um jogo na classe, eles tem um grupo e o grupo participa com pontos, o melhor grupo no mês o prêmio é a maior nota, então é como se fosse uma recompensa mesmo, eles tem pontos. Eu criei uma estratégia de sala de aula dinâmica e eles gostam, eles querem participar junto, porque eles fazem parte de um grupo, eu coloco eles sempre

entre os ouvintes. Eu achei interessante esse ano que um grupo de surdos que quiseram ficar juntos.

Pesquisadora: Sem ouvintes?

Professora: Isso, sem ouvintes. Eles pediram: “pode ficar só um grupo de surdos?”. E eles estão indo muito bem. Eles estão em primeiro lugar na classe, super bonitinho. Então eles quiseram participar das atividades, né? Então o que eu fiz, bom, na lousa tudo bem, e como a função deles é a escrita, para eles é mais interessante. Escreve na lousa, vale 10 pontos. Eles usavam a Libras deles e sempre acertavam. O que eles erravam mais era a área do português, porque as vezes eu tenho que colocar as palavras de português, também por causa dos ouvintes. Então eles tinha que por em português e na língua deles né? E eu falava para classe: “gente, eles não tem português” e a sala falava: “ele errou a produção” “ele errou a letra”, então virava aquela coisa. E foi assim que eu fui criando um caminho, montei alguns jogos, mais completos onde a gente pula o português. E para os ouvintes era igual. Que nem quando era com pronomes, eles tinham um jogo, por causa dos surdos, onde eles tinham que focar só nos pronomes femininos. *She*, quando eu falava *she*, e soletrava, interprete soletrava *she* para eles, eles tinham que correr e pegar uma menina, ai virava aquela coisa na classe, né? Eles vinham e grudavam em uma menina. Com isso eles foram memorizando.

Eu fui trabalhando as imagens mais, o concreto, o real com eles, eles foram conseguindo internalizar. Ai cada ano que passava era um desafio, porque, o inglês começa com um vocabulário básico na escola pública e mesmo pros ouvintes é escrita e leitura, né? A oralidade ela fica em segundo plano, o professor pode dar se quiser, mas não é obrigatório pela LDB e ai, eu quando eu tinha que trabalhar a oralidade, era meio complicado né? Por que como que eu vou fazer? Então eles trabalhavam exercícios escritos, onde eles tinham que contar pra mim o que eles leram e o que eles viram nos textos.

Pesquisadora: Como eles faziam?

Professora: Eles diziam para mim em libras, ai a interprete contava pra mim em português o que eles estavam dizendo. Ai foi dando mais certo, porque no começo quando eu tava meio assim sem saber o que fazer, eles ficavam olhando a sala e eu achava aquilo um sofrimento, eles gostam de participar, né? Os pontos que eles tem que conquistar na minha aula, e eles ficavam meio assim. Ai eu falei para a Sara, vamos criar algo para eles, então eu dava um exercício de caça-palavras, dava um texto para eles lerem e dizer o

que eles entenderam. Enquanto os outros ficavam trabalhando apresentação de diálogo ou leitura, outras coisas, né? Ai perguntava para o outro, né? Mas eu também poderia fazer isso com eles, fiquei pensando.

E se na hora de apresentar algum diálogo ou apresentação oral, eles fizessem em Libras, eles transcrevem-se isso, transcrevesse aquele diálogo que eles montaram. Eles criariam o diálogo deles como toda a sala e na hora da apresentação, fizessem em Libras também. Eles fizeram, ficou até interessante, né? Mas ai eu ao invés de eles criarem eles tem também que vir para a lousa, uma maneira deles memorizarem, eles traziam o caderno e tinham que escrever na lousa. Ai eu achei que era mais produtivo do que eles fazerem em Libras, porque eles participavam. Eu alternava isso porque tava dando certo. Quando chegou na sétima, oitava série, as regras, a construção de estruturas de sentenças, eu fiquei meio apreensiva, mas eu tive uma surpresa, como eles já tinham o vocabulário memorizado, os alunos melhores, porque eu to falando mais dos alunos que não tem problema nenhum, eles foram assim, deslançaram, uma graça. Ai eu comecei a perceber que eles tinham uma facilidade, porque o vocabulário deles estava montado, era fácil, era pegar as pecinhas e juntar. Porque é isso que acontece para você montar uma frase, né? Se você sabe bem o vocabulário, você já sabe aquele *is* lá vai aqui no meio, aquele *do*... Então, poxa, ai vem verbo, quando apareceu então, eles mesmos já tinham facilidade, na hora que perguntava as estruturas gramaticais, eles eram os primeiros, “eu sei, eu sei”.

Eu senti que como eles ficaram bastante em cima da escrita e da memorização, para eles foi prático na hora de entender o porque daquele *is*, daquele substantivo, eles começaram a entender melhor do que os ouvintes. Então, quando eu comecei a escrever a criação de textos, eles tem que fazer a criação deles, né? Pequenos parágrafos, contar a rotina, contar o que eles querem ser no futuro, o que eles fizeram nas férias, eu percebi que também estava tranquilo, eu dava um modelo, explicava, eles entendiam, porque parte do vocabulário já estava dominado. Eles começaram a criar. Tinha erro, tinha, mas, não era aquele erro gritante que você fala: “poxa...”.

Eu comecei a perceber inclusive que tinha menos dificuldade de montar as coisas em inglês, do que em português. Eles mesmos me falavam: “é mais fácil inglês do que português”.

Pesquisadora: Você acha que fez diferença sua forma de ensinar?

Professora: Não sei como é a forma da professora de português faz, eu não sei, mas eu sei que ela também trabalha com lúdico também, mas eu não sei. Eu acho que... Eu não sei te dizer é difícil. Eu sei que eles gostam em termos gerais dessa dinâmica que eu criei, essa dinâmica que eles tem conquistar, que eles tem buscar, que os grupo do lado ta chegando neles, eles tem que ser melhores. Eles estudam, fazem exercícios, faz tarefa. “gente, amanhã a tarefa vale tanto..”. Então, eles mesmos se cobram. Tem o que não faz? Tem. Tem o que faz na hora? Tem. Mas eu falo: “começou a aula, tá valendo o jogo”. Tem um ou outro que no final das contas, não faz porque, infelizmente, adolescente hoje em dia deixa tudo para a ultima hora, primeiro é o game, é o não sei o que lá, depois é a escola, a escola fica lá atrás. Então, mas naquele momento é o game deles, eles tem cumprir. Então o interessante é que assim, eu falo “agora acabou” e eles: “não, calma”. Mas é um ou outro, acaba sendo só um.

E o que eu acho que é ruim que eu ainda tenho que melhorar, é que eles tem os ouvintes, por isso que alguns surdos decidiram fazer os grupos deles, só de surdos, é que o ouvinte ainda carrega o surdo como se fosse aquele incapaz, aquele que não sabe nada, aquele que dá trabalho, entendeu? Então chegava na hora de falar agora é de fulano, começava “ai, meu Deus, o G... dá a resposta para ele, dá a resposta para ele.” Entendeu? Então e a Sara, principalmente nessa sala onde o G. era...

Pesquisadora: A Sara é a interprete, né?

Professora: Isso, a interprete.

Pesquisadora: ok.

Professora: Então na sala onde tem o G., que é um menino complicado, é um menino que tem a personalidade forte, assim, preguiçosa, e nós descobrimos que por ser um menino que nos deu muito trabalho, a gente achava que ele tinha uma defasagem e ele tem mesmo isso, ta? Mas a gente achava que ele tinha o cognitivo muito deficitário, no inicio. Mas descobrimos que é um problema de família que a mãe largou no colo e ele se acostumou com isso, chegou aqui, ele fazia aquela carinha de anjo, porque ele é loirinho do olho azul, todo bonitinho. Então a gente ficava com dó. Mas começamos a descobrir que não é bem assim, que ele tem sua lentidão, tem suas dificuldades, mas ele é capaz de aprender sim. E que ele era mais preguiçoso do que problemático, sabe que ele sabia manipular as pessoas, que “ai eu não posso”...

Pesquisadora: Ele era bem espertinho, então?

Professora: Isso. Ai a gente começou a trabalhar com “deixa o G.”. Porque as meninas, falavam “eu faço”, elas mesmo, sabe? Aquela que já tinham habilidade igual ou superior aos ouvintes, então elas mesmo vinham com “eu faço, eu faço”.

Era muito engraçado, mas aqueles que mais tinham dificuldades que os ouvintes traziam no colo alguns a gente tem que breçar, “não, ele vai tentar”, “mas ele vai errar!”, “deixa ele errar, você também já errou.” Então, a gente fazia isso, é um trabalho de tartaruga, lidar com o surdo, sem você ter uma qualificação para isso, é um trabalho que você vai descobrindo as coisas, ta? Eu descobri que eu brigo por isso, falo, mas sou criticada, eu acho que não se deve passar a mão na cabeça de surdo. Ele tem capacidade, ele consegue, ele não é uma pessoa incapaz, que você tem que “ai coitadinho!. Só aqueles que são comprovadamente diagnosticado, ai claro que a gente tem que dar a mão. Eu vejo pelas minhas aulas, as alunas surdas que tem capacidade cognitiva igual as da sala, estão superiores aos ouvintes. Eu nunca falei “Fulana, deixa eu ver seu caderno”, eu nunca fiz isso. Elas que vieram até minha mesa, como qualquer ouvinte, elas me buscaram. Ai a outra vem “olha ele disse que é isso, eu não to entendendo, como é?” Eu explicava do jeito que eu explicava pro ouvinte e elas conseguiram entender.

Então o deficiente ele tem sua limitações, eu respeito, eu sei disso. Mas eu acho que a gente tem que tratar em termos de inclusão, incluir mesmo é tratar de igual para igual, dar a mesma oportunidade, a mesma chance, respeitando o limite que a pessoa tem. Por que ela falha. Mas eu fico emocionada de ver esse alunos que estão saindo do nono ano, os surdos, em relação aos que entraram e já saíram, no nono ano também, elas tem oportunidade de ganhar o mundo, e é para isso que a gente tá aqui.

Mas como professora eu acho que é muito difícil, porque nós temos uma comunidade cheia de problemas, não é só o surdo, os surdos as vezes é o que menos dá trabalho, problema das drogas, problemas mil, emocional, psicológico, financeiro, de tudo quanto é maneira você tem problemas aqui. Então, tem que lidar com esse leque e mais surdo. O surdo é o de menos, em uma sala de aula. Eu tenho sala de aula que não tem surdo e são salas muito piores de trabalhar do que eles. Mas, que é complicado, não é fácil, mas a gente vai criando. Eu falo para a interprete que a cada ano é um tijolo diferente, né? Coisas que eu não fazia no primeiro ano, ficava o surdo quietinho, e eu pensando “meu Deus e agora? O que eu faço?”. Mas eu fui fazendo isso, fui fazendo aquilo.

Em um congresso eu até apresentei com um grupo de professores a dinâmica com os surdos nas aulas, né? E eles ficaram extasiados quando viram os surdos

escrevendo a data em inglês. E eu faço a data em três sentenças, dia mês e ano, hoje é tal dia, a estação do ano. Eu faço um negócio completo como fazem nas escolas americanas nos anos iniciais, né? E eles ficaram extasiados, né? Uma menina levantou a mão, foi na lousa, fez a data sem um erro, bonitinho, entendendo o que estava fazendo. Porque eu procuro mostrar que ele tem que entender o que ele vai escrever, se não virá o que? Uma cópia de códigos. Então, eu perguntou: “explica o que você escreveu para mim”, e eles sabem o que está escrito ali. Eles corrigem os ouvintes, o ouvinte erra alguma coisa na lousa, eles levantam a mão e falam: “Ta errado”.

É isso que faz compensar todo o sacrifício nesses cinco ano, sabe? É você ver o que aconteceu com eles, a modificação, deles terem internalizado o vocabulário, saber que as construções das sentenças, eles saberem a diferença de futuro, passado e presente, isso é muito legal. E deles dizerem “inglês é mais fácil de aprender do que português.” Né, porque português é uma língua mais difícil, complexa né? Em termos de vocabulário, construção.

Ai, é isso que eu posso te falar.

Pesquisadora: Deixa eu perguntar “Você recebe ajuda de alguém para planejar suas aulas? Para preparar materiais?”

Professora: Na área específica?

Pesquisadora: É.

Professora: Não. Sou eu e eu. Eu tenho.... Pelo inglês já ter o material mais específico de figuras, eu não tenho usado muito porque a gente usa mais o concreto, né? A carteira que está ali, a lousa, eu uso a árvore lá fora... Eu procuro, porque eu acho que o vivo fica mais. Eu trabalho muito com desenho. Eu falo “agora você vai desenhar esse texto, eu falo pro surdo.” Então ele vai contar pelo desenho o que ele tá vendo ali, entendeu? Mas a gente tem recurso didático, por ser língua estrangeira, nesse sentido, eu tenho os folder, o mapa mundi, tem recursos mais.... Mas especificamente de surdos, não. A gente constrói tudo. A gente senta com o interprete, a gente discute, “para essa semana vamos fazer isso...” a gente conversa sobre os aspectos em sala de aula para saber o que a gente pode construir juntos. A não ser a acessória da Cristina, né, que vem uma vez por mês, uma vez a cada dois meses que ela vem e a gente faz uma troca, né? De como está, mas em termos gerais.

Pesquisadora: Deixa eu dar uma olhada para ver se não ficou nada... Tem algo que você fez que você acha que foi muito bom, que você diz “isso eu preciso por em todas as aulas, em todas as salas bilíngues que eu der aula eu preciso colocar isso, essa estratégia que deu certo realmente?”

Professora: Olha, duas coisas que eu acho que tem que fazer, que se eu tivesse pensado antes, foi o fato de trabalhar Libras mesmo, isso foi muito bom e motivador para eles, o fato de eles não precisarem escrever em português, mas eles fazerem em Libras, agora eles tem uma Libras boa, muitos aqui estão muito bons em Libras, ai eles acham fantástico, eles adoram. De eles não precisarem pensar no português e já ir para a Libras, eles adoraram, percebi que foi “motivante” para eles.

E também o uso do concreto. De eles poderem tocar e mexer nos materiais escolares, eu pedi para eles mostrarem, eu ia mostrando as palavras que eu queria, e pedia *book, notebook*. E ai eles amaram também, esse tipo de interação com o vivo, com o real eles gostam bastante, eu também acho que eu não mudaria isso, tá? O que eu já mudei foi o fato de eles terem que criar coisas muito longas em Libras, isso fica cansativo nos ouvintes, ai dispersa, isso eu achei que não deu muito resultado. Então eu pedia para eles apresentarem o diálogo, só. Mas assim eu achei que foi “motivante” eles falarem em Libras, para eles foi melhor.

Pesquisadora: Não ter uma terceira língua, né?

Professora: Isso. Só inglês e Libras. Até a Sara falou “Olha eles estão gostando, acho que assim está legal, estão achando mais natural”. Porque na prova eles tem mais dificuldade, muita dificuldade. Quando eu peço para eles me contarem o que eles entenderam do texto em português, que é a mesma prova dos outros, nossa, para eles é um sacrifício, tanto é que agora eu e a Sara vamos fazer outro esquema de prova, onde eles respondem em Libras, né? Ainda não sei como vamos fazer isso, porque a prova um dia só. Estamos pensando como vai ficar a prova no sentido de interpretação do texto. Estamos pensando em fazer a parte, para eles contarem para mim em Libras, sem ter aquele negócio de “ele está falando, todo mundo tá vendo...” Alguns professores já fazem isso gravando, então estamos pensando em fazer também. Tem o texto em inglês, eles vão ter que ler e contar gravando, a gente grava eles para ver se fica melhor. Primeiro vamos fazer em exercícios e para nota e depois em prova. Ai que tá o nó, porque na prova não tem jeito, se o texto é sobre frutas, e eles escrevem lá “ olha apareceu frutas, abacaxi, não sei o que...” mas não focou nos verbos direitinho, porque eu não posso focar no português. O ouvinte

escreve o português tudo errado e eu aceito, mostro que tá errado, porque é obrigação, é nossa língua, então, eu não posso fazer isso com eles, né? O nó maior está sendo isso...

Pesquisadora: A avaliação deles é a mesma dos alunos ouvintes?

Professora: Tem sido a mesma avaliação.

Pesquisadora: Não tem adaptação para eles?

Professora: Não, porque no inglês é em cima de imagens, se eu colocar um monte de frutinha lá, para eles tá joia, eles já vão olhar.. Então não tem aquela necessidade de uma aula de história que é texto e texto, de ciências... Então é diferente, eles não tem a dificuldade que eles tem nas outras matérias, tanto é que eles tinham notas muito boas, e a gente tem o inglês básico, inglês o tempo todo, né? Então, é tudo igual na provas de inglês. Agora no nono ano que tem esse nó do texto, até as redações que eles tem que criar, da rotina, eles fizeram numa boa, porque tem que falar deles. Então a coisa mais facilitada.

Pesquisadora: Como você planeja a aula, pensando que você tem aluno surdo e aluno ouvinte? Mas acho que já respondeu...

Professora: Acho que sim, como falei é naturalidade, sem que o colega carregue eles no colo como já falei, e procuro assim, uso muito cores para diversificar, qual as coisas na lousa, a figuração, então é uma língua estrangeira, eles tem a língua deles, então, isso não é tão conflitante, porque tanto pro ouvinte quanto pro surdo é uma língua estrangeira, entendeu? Acaba até.. a gente chegou a essa conclusão, conversando com a Cristina, eu falei “Cristina, em termos de língua estrangeira a aprendizagem do surdo sem problema cognitivo é igual, porque o inglês é uma língua estrangeira tanto pro ouvinte quanto pro surdo”. Então tudo até o jeito de assimilar, eles tem a mesma dificuldade, sabe a transposição é idêntica é uma língua estrangeira, entendeu? Então é aquela dificuldade de memorizar no começo, de falar para os ouvintes, de corrigir a sentença, é igualzinho a dificuldade não muda. Isso facilitou para mim, a gente já aprende a lidar desde o começo na faculdade, né?

Pesquisadora: Aham.. Deixa eu te perguntar, qual foi sua formação inicial?

Professora: Eu sou formada em inglês mesmo, né? Pela PUC aqui de Campinas e fiz pedagogia depois, né? Para melhorar, porque a gente sai da faculdade sabendo a língua, mas não sabe lidar com o aluno, então, tive que fazer pedagogia para aprender a lidar com o aluno, né? As vezes a parte psicológica, a didática, isso a gente sai com muita deficiência da faculdade. E ai fui fazer, mas inicialmente não fiz português, não sou formada em português, sou professora só de inglês mesmo.

Pesquisadora: Bom é isso, obrigada.

APÊNDICE B – Entrevista Prof^o Ana

Pesquisadora: Como você conheceu a surdez, o que te fez querer ensinar inglês para alunos surdos?

Professora: Quando abriu o processo de inscrição em disciplinas eu no 5^o ano do meu perfil Libras, ai eu pensei “ O que será que é isso?” ai eu puxei e fiz no segundo ano e me apaixonei e falei “Nossa é muito legal essa língua, gosto muito” e é associado a uma cultura que eu não conhecia. Ai fiquei pensando que se eu que trabalho com língua não sabia nem da existência dessa língua, existe uma parede enorme, que sei lá, divide o mundo ouvinte do mundo surdo, e a gente não sabe nem da existência e ai eu fiquei muito inconformada. E pensei “Eu quero estudar mais essa língua e essa comunidade”.

Pesquisadora: E por que você resolveu casar o inglês com a surdez, com a Libras?

Professora: Porque? Não lembro de onde surgiu isso. Risos

Eu fiz Libras I, Libras II, ai eu comecei a fazer o curso aqui da UFSCar e toda vez que eu conhecia um surdo ele dizia “Ai quando chega no mestrado é muito complicado, a gente não consegue entrar, porque tem prova de língua e tudo mais”. Ai eu comecei a frequentar o grupo de pesquisa da Cris e comentei com ela que eu tava pensando em pesquisar ensino de inglês para surdos, porque é uma demanda que existe e eles não tem acesso nenhum ao inglês, e foi isso.

Pesquisadora: Como você prepara suas aulas pensando que você tem alunos surdos?

Professora: Então, no começo eu fui nas primeiras aulas para observar, conversar com eles, ver o que eles sabiam de inglês. Dai, quando eu comecei a ministrar as aulas mesmos eu já tinha visto que eles não sabiam nada, nem o que era inglês. Ai partir disso, o que é inglês. “Qual a diferença? Onde é falado? O que é essa língua? O que ela representa socialmente e economicamente? Qual a diferença do nosso país para os outros países? Como que esse produto cultural que é essa língua se diferencia do nosso?” E foi nesse sentido, ai tentando trabalhar o vocabulário do dia-dia, experimentando e vivenciando mesmo a língua. Se eu ia ensinar comida, eu levava comida, ia ensinar sobre países, levava o mapa e o máximo de coisas que tinha sobre países, levava o globo e pensando assim em temas, coisas que são comuns do nosso dia-dia que para eles não são.

A gente sabe o que é um *hambúrguer* por que a gente fala e a gente ouve *hambúrguer*, mas eles não tem esse mínimo contato com o inglês, então foi pensando nisso mesmo, em uma apresentação mínima da língua.

Pesquisadora: Quais as dificuldades que você sentiu para dar as aulas, pelo fato de eles serem surdos?

Professora: Que a gente pressupõe como conhecimento geral eles não tem, então assim, de explicar o que é um país, que fica em outro continente, de eles não saberem o que é continente, o que é cidade, o que é estado, o que é país, não terem a noção mínima que um adolescente do nono ano tem, que uma criança tem. Então, eles tem uma falta muito grande de conhecimento de mundo por falta de acesso a esse mundo. Então, muitas vezes eu tinha que parar, voltar, para explicar quem era Maria, o que era gravidade, coisas que não tinha nada a ver com a aula, mas que não podia falar “você não sabe o que é gravidade, ok? Mas vamos aprender o que é pão”.

Pesquisadora: Como era o ensino de inglês na sala bilíngue, como acontecia?

Professora: Então, como eles não tinham nenhum acesso e como tinha esse problema da própria Libras, que era uma língua nova para eles, mesmo sendo surdos, a gente trabalhou durante esse ano separadamente da outra turma. A ideia era eles ficarem o primeiro semestre só comigo depois a gente juntava com o restante da turma e fazer leitura, trabalhar mais a escrita e todo mundo junto. Mas que por fim acabou não acontecendo e a gente acabou ficando separado mesmo. Então, a gente ficava separado, não era bilíngue, era sala só de surdos, então, eu iam por imagens, por vídeos, o máximo de material visual possível, ia para o desenho das palavras e também a gente usava muitos sinais de outros países, assim “ tem esse sinal em Libras, tem esse sinal em Língua de Sinais Holandesa” “Tem essa palavra em português, tem essa palavra em Inglês” , para ir fazendo essa comparação da mesma forma que a língua de sinais não é universal porque representa uma cultura, a língua falada também não é.

Então a gente ia mais ou menos por temas e sempre voltando no que já tinha ensinado, a prova também foi feita gravada, com imagens, com as palavras que eles conheciam, sem textos de mais, mais focado mesmo, era sempre assim, tentar ir o máximo pro inglês possível, mas, sem ignorar a Libras. Ai a Cris sempre falava “Cuidado para vocês não darem aula de Libras, é aula de inglês”, então sempre ficava nesse caminho.

Pesquisadora: Você quer destacar alguma estratégia ou algum conteúdo que você achou interessante. Como “isso dá certo, se eu continuar nessa área vou fazer isso mais vezes porque funciona?”

Professora: Eu achei que foi muito legal que a gente começou a trabalhar o dicionário, a gente coloca a expressão e eles explicavam com uma cena em Libras o que aquela expressão queria dizer. Então a gente mostrava a palavra e o desenho daquela expressão e eles faziam em Libras, davam significado e aplicavam em um contexto. Eu achei muito legal, porque você dá uma língua, por outra língua estrangeira, por exemplo, você não conhece inglês ai uma palavra em inglês, você ouve e vai pesquisar, você tem que ler espanhol para ler inglês. Você tem que ler em uma língua estrangeira para chegar na outra que você quer saber. Essa forma do dicionário visual era interessante porque ia da Libras direto pro inglês, não tinha interferência do português, então eu achei uma boa estratégia. Também não tinha a interferência de nenhuma língua escrita, ia já do meio escrito, o que era interessante para eles, para a língua de sinais, dando sentido na língua materna, achei interessante.

Pesquisadora: E vocês filmavam esse dicionário?

Professora: Tudo. Risos. Tudo era filmado, as aulas, tudo, tudo.

Pesquisadora: Mas vocês tinham o propósito de recortar essa parte do dicionário e dar para os alunos?

Professora: Sim, sim.

Pesquisadora: E como você fazia o planejamento? Você disse que não tinha uma turma bilíngue, de alunos surdos, juntos com ouvintes. Mas de qualquer forma, como ocorria o planejamento?

Professora: Então, a gente pegou o currículo da escola e o que eles deveriam aprender dentro do currículo da escola naqueles anos, e foi baseado no currículo da escola, no que eles deveriam aprender de currículo. Mas bem iniciante assim, porque no ano que eles estavam já tomava como se eles já soubessem as coisas dos anos anteriores, mas como eles não sabiam, a gente foi meio que tentando trazer coisas que eles tinham perdido sem atrasar mais ainda o que já era atrasado, então tentando resumir o máximo e chegar onde eles deveriam estar, mas sem perder qualidade. Foi pensado mais ou menos assim o programa que eles iriam ter de aula de inglês.

Pesquisadora: Você recebeu algum suporte ou material de ajuda?

Professora: O meu suporte foi o João, o interprete. Porque na verdade a gente tinha combinado de comprar uns livros para trabalhar, mas não sei o que aconteceu que acabou não dando certo, então, no fim o meu suporte foi o João. Mas assim o material fui eu que levei mesmo, eu levava o computador, eu usava o projetor da escola, levava os vídeos que eu achava de surdos de outros países, imagens e dados, e várias coisas, filmes sobre surdez, surdos que falam inglês e que precisam do uso do inglês, acabava sendo esse tipo de material.

Pesquisadora: E assim, diretoria, coordenação da escola, alguém falava vamos te ajudar ou..

Professora: A Laís às vezes ia na aula também para suporte e era interessante que como ela era um elemento exterior ela chegava e perguntava “ O que vocês estão vendo?” E eles tinham que explicar para ela e eu já via como estava a evolução deles. Mas foi mais isso que eu tive de suporte da escola foram os dois. O João em todas as aulas e a Laís esporadicamente .

Pesquisadora: Como você selecionava o material considerando que os alunos eram surdos? Como você pensava?

Professora: Então, eu pensava na questão de dar elementos visuais e também o que eles perguntavam, assim eu perguntava para Cris, “Cris, mas eles querem saber o som da palavra em inglês, eles querem que eu fale” Ai ela dizia: “Mas eles sabem falar, eles foram treinados para falar muitos anos, agora você vai falar para eles que isso não serve para nada, você é surdo.” É um tipo de restringir ao avesso, você tentar colocar ‘guela’ a baixo” Libras. Então eu trazia elementos visuais e coisas que eles pediam também. Eles gostam muito de música, então acabava trazendo coisas que às vezes eu não achava que era muito boa.. Mas eram mais coisas assim, elementos visuais, línguas de sinais de outros países principalmente, porque eles achavam super interessante, super legal. Ai eu trazia o sinal do inglês, não que fosse necessário aprender ASL, pois o objetivo era aprender leitura e escrita, mas eles gostavam de ver e era mais fácil para eles associarem. E também eu sempre procurava mostrar que a gente tem outro nome porque não é nome, é tudo que é diferente. Aqui é se você digita pão no ‘google’ e digitar *Bread*, vão aparecer imagens diferentes, porque a representação social daquele objeto é diferente, pão em português é café da manhã, é o pão francês, pão nos Estados Unidos, é outra coisa, pão na Inglaterra é outra coisa. Então, tentava sempre mostrar essa coisa que eu acho importante de língua. Que a língua não é apenas um jeito diferente de falar outra coisa, não é só outro

jeito de escrever, porque se o português já é obscuro para eles que é da sociedade que eles vivem e veem nas coisas, imagina o inglês. Para mostrar “Olha, isso é importante porque em outro lugar que você vai é cobrado isso de você, porque é uma língua muito falada, informação, que é o que eles não tinham, informação e recursos visuais para que o português interferi-se o menos possível.

Pesquisadora: Quais foram suas fontes de pesquisa? Qual lugar você pesquisava que ajudou...

Professora: Ai, eu usei várias coisas. Um pouco de internet, de dicionários visuais, usei dicionários de temas, por categorias, usei livros de histórias, contos de fada. Histórias que eles já conheciam, usei de tudo um pouco.

Pesquisadora: Você falou que eles gostavam de músicas, você apoiou a música para ensinar inglês para eles?

Professora: Eles traziam, às vezes, eu comentava alguma coisa assim, mas era interessante porque eles tem uma relação muito física com música, “Ai eu gosto dessa música”, principalmente música Funk, Techno, músicas com batidas mais frenéticas. Então, por exemplo, eles cantam no coral, ai a gente perguntava: “O que vocês cantam no coral?” e eles “Ai não sei.” “Mas vocês gostam?” “Ah, eu gosto, é legal” “Mas o que vocês falam?” “Não sei, a gente só repete”. Então, nem dava para trabalhar muita coisa, o lance da música era falar “Oh, esse cara que você gosta canta inglês, não é português então mesmo que você ouça, você não vai entender o que ele está dizendo.” Era mais assim. Mas não dava para trabalhar música.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que eu não te perguntei que você queira falar ou comentar, que você acha importante?

Professora: Ah, eu acho que se a escola trabalha como um todo, o Dalila foi muito aberto e as reuniões que a gente tinha com o grupo, tirando ideias com os professores era muito esclarecedor, porque eu ficava muito perdida, de ver assim, a minha vontade era falar “Não, a gente vai voltar do começo, tudo e eles vão aprender o que é ser humano, tudo, todas as coisas” e não podia fazer isso, tinha que ser razoável. Então, as reuniões eram muito boas, o Dalila era muito aberto e se dispôs, abriu a porta para mim, nem me conhecia, nem nada então, foi muito legal isso. O problema da maioria das escolas que eles acham que tirar da sala é voltar a excluir e não adianta você pegar o aluno surdo e dizer: “Ah, eu vou te dar a inclusão” e por ele em uma sala que todo mundo sabe coisas que ele não sabe, isso não é inclusão é uma exclusão fingida de inclusão, então, eu acho

que é isso, o mais importante, a escola tem que estar aberta para conhecer o aluno que ela vai receber. Não adianta ela falar “Ah agora sou escola de inclusão”, abrir as portas, receber um monte de gente deficiente, cheia de ‘quebrado’ na escola, eles tem que perceber a diferença, para perceber as necessidades e para estar disposto a ajudar e a recuperar esse prejuízo que a sociedade causou aos surdos, não foram eles mesmo, então eu acho que a experiência foi muito boa por isso sim... Mas não podia parar, não pode parar. Não pode agora falar “Ai, a gente ficou um ano fazendo isso com inglês, agora vocês voltam para a sala de aula e o que?” O professor continua dando a aula de costas, escrevendo na lousa e eles copiando sem entender nada. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: Obrigada.

Professora: De nada.