

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

YOHANNA HEMILLY KATLEEN KÜHL

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA
ALUNOS SURDOS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR 2015

YOHANNA HEMILLY KATLEEN KÜHL

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA
ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof^a Ma. Mirélia Flausing Vogel

Coorientadora: Prof^a Dr^a Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR

2015



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen**

Título: **Um olhar sobre o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 24/06/2015 com

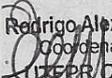
NOTA 9,5 (nove vírgula cinco) pela comissão julgadora:

Prof.ª Ma. Miréllia Flausino Vogel – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco
Coorientadora e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Ma. Márcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:


Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras
UTFPR Campus Pato Branco

Prof. Dr. Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª M.ª Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 023, de 11.02.2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho árduo a Deus, por manter a minha fé e esperança mesmo nos dias mais escuros, dando-me sabedoria e coragem para continuar a caminhar.

A meu pai que sempre me incentivou e nunca me deixou esmorecer, que me deu todo o suporte para que eu concretizasse meus sonhos e os tornasse realidade.

A todos, familiares e amigos, que permanecem ao meu lado, de uma maneira ou outra, pois iluminaram e continuam a alegrar o meu caminho com abraços reconfortantes e palavras amigas para que a vitória possa ser compartilhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter tido a oportunidade de encontrar pessoas maravilhosas em minha caminhada, as quais me inspiraram a este trabalho. Sem Ele, eu nada seria.

Estendo meus agradecimentos às minhas orientadoras Mirélia Flausino Vogel e Didiê Ana Ceni Denardi, como também a todos os professores, por contribuírem na minha formação, não apenas como profissional, mas também como pessoa.

Agradeço aos meus pais e meu irmão, pois eles possibilitaram que eu galgasse os mais árduos desafios para que assim eu me fortalecesse.

Certamente não conseguirei agradecer a todos que contribuíram nessa jornada de formação intelectual e pessoal ou mesmo a todos que se fizeram presente em minha vida, desta forma o meu muito obrigada é igualmente a todos os amigos e familiares pelo carinho, apoio e dedicação que tiveram para comigo.

Por fim, reverencio a Professora Aline Brancalione por me mostrar um mundo antes para mim desconhecido, o qual me transformou e modificou o meu olhar para todo o sempre em relação ao ser surdo, por isso a ela o meu muito obrigada.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen. **Um olhar sobre o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos**. 2015, 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

Este trabalho de conclusão de curso surgiu após a pesquisadora cursar as disciplinas de Libras I e Libras II e sentir a necessidade de se lançar um olhar sobre o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para o aluno surdo incluso no ensino regular. Sendo assim a pesquisa objetivou observar e descrever este processo, como também verificar as possíveis lacunas existentes. O desenvolvimento do trabalho baseou-se em estudos bibliográficos de alguns documentos oficiais que retratam a Inclusão, no acompanhamento de aulas em uma classe de terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Castro Alves, localizado em Pato Branco, PR, e na aplicação de questionários aos participantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem dentro dessa atmosfera. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: um aluno surdo como foco principal, uma aluna ouvinte, uma professora de Inglês e uma tradutora/intérprete de Libras. Ao longo da pesquisa que teve por duração 06 (seis) horas/aula, foi possível detectar informações sobre o objetivo pretendido, no qual se envolveram questões de aspectos educacionais, sociais e pedagógicos, fundamentados na Lei Federal Nº 7.853 que trata da integração da Pessoa Portadora de Deficiência no ensino regular, assim como na Lei Nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de expressão e comunicação do indivíduo surdo. Devido ao número de participantes, a pesquisa configura-se como qualitativa etnográfica interpretativa. Durante as observações constataram-se dificuldades de aprendizagem da Língua Inglesa tanto por parte do aluno surdo, quanto por parte do aluno ouvinte, sendo que o aluno surdo apresenta defasagem com um grau mais acentuado relacionado ao seu desenvolvimento nessa área. Com a investigação, concluiu-se que há vários fatores que comprometem o ensino aprendizagem da Língua Inglesa por surdos, dentre estes os resultados indicaram que existe a necessidade de adaptação de recursos didáticos diferenciados, principalmente aqueles que envolvam o campo visual, já que por falta da audição, uma das características culturais bastante desenvolvidas pelos surdos é a de serem extremamente visuais. Outra constatação é a de que existe certo despreparo do professor para lidar com realidades diferentes do idealizado para o aluno ouvinte, o que dificulta que o processo de inclusão dessa minoria linguística ocorra de forma mais proveitosa. Por fim, acredita-se que o olhar aqui relatado, somados a outras pesquisas realizadas nesta área, poderá contribuir, significativamente, para que o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa por alunos surdos seja cada vez mais motivador e eficaz.

Palavras-chave: Inclusão. Aluno surdo. Ensino aprendizagem de Língua Inglesa. Libras.

ABSTRACT

KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen. **A look at the learning teaching English for deaf students.** 2015, 95 f. Final Monograph in Language Teaching Portuguese/English – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

This work of language course conclusion has arisen after the researcher attended the classes of Libras I and Libras II, and felt the need to have a look at the teaching and learning process for English language deaf students included in regular education. Therefore, the research aimed to observe and describe that process, but also check the existence of some gaps. Research was carried out based on bibliographic studies of some official documents that portray the School Inclusion matter, on a class of third year of high school of Colégio Castro Alves, located in Pato Branco, PR, as well as on the application of questionnaires to participants involved in the process of teaching and learning within that environment. The subjects involved in the research were: a deaf student, as the main focus, a listener student, a teacher of English and a Libras translator/interpreter. Throughout the research that last 06 (six) hours/class, it was possible to detect information about the intended purpose, which involved some educational, social and pedagogical issues, based on the Federal Law No. 7.853, which deals with the integration of Disabled Persons in mainstream education, as well as in Law No. 40.436/2002 that recognizes Libras as a legal means of expression and communication to individual deaf. Due to, the number of participants, the survey appears as interpretative ethnographic qualitative research. During classes observations some learning difficulties in English language were perceived by both the deaf student and the listener, in which the deaf student presents discrepancies with a more marked degree related to their development in this area. With this research, it is concluded that there are several factors that influence the teaching and learning of English by deaf people, among these the results indicated that there is a need to adapt different teaching resources, especially those involving visual aids, since for lack of hearing, one of the cultural characteristics well developed by the deaf is being extremely visual. Another finding is that there is a certain lack of preparation of teachers to deal with different realities conceived for the listener student, which makes the process of inclusion of this linguistic minority more difficult to happen, therefore it could not happen more profitably. Finally, it is believed that the look here related, added to other conducting surveys in this area, could contribute significantly to the process of teaching learning of the English language to deaf students be increasingly motivating and effective.

Keywords: Inclusion. Deaf student. English language teaching and learning. Libras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART. – Artigo

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

L1 – Primeira língua; Língua Materna

L2 – Segunda língua

L3 – Terceira língua

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PANDESB – Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógicos

SEED – Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultados da Compreensão Textual	57
TABELA 2 - Resultados referentes ao processo de ensino aprendizagem.....	63
TABELA 3 - Percepções dos participantes em relação à inclusão.....	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - Calvin.....	52
------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O SURDO EM FOCO	17
2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	22
2.2 LIBRAS E A COMUNICAÇÃO DO SURDO	25
2.2.1 A Língua Materna do Surdo – L1	29
2.3 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	33
2.4 O DIRECIONAMENTO DO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	35
2.4.1 O Ensino do Inglês Para o Aluno Surdo	39
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	41
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
3.1.1 O Contexto da Pesquisa e seus Participantes	44
3.1.1.1 Perfil dos alunos participantes.....	45
3.1.1.2 Perfil da professora e da tradutora/intérprete participante.....	45
3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	46
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	48
4.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS	48
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	74
ANEXOS	79

1 INTRODUÇÃO

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei Nº10.436/2002 e regulamentação da mesma pelo Decreto Nº5.626/2005, a educação dos surdos em seu aspecto pedagógico vem cada vez mais alcançando espaço em nossa sociedade. Discutem-se quais estratégias, métodos, atividades e recursos utilizar para que esse público possa ter suas necessidades educacionais atendidas de forma eficiente, nas escolas regulares, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Deste modo a pesquisa objetivou investigar o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para alunos surdos dentro da sala de aula do ensino regular, baseando-se em estudos bibliográficos de alguns documentos oficiais sobre a inclusão e acompanhamento em sala de aula, tendo sempre em vista o professor como mediador e responsável pela transmissão do conhecimento.

O estudo pretendeu ainda verificar os recursos didáticos utilizados e se o professor de Inglês é atuante na transmissão dos conteúdos aos alunos surdos, interagindo com eles, assim como age com os alunos ouvintes, sendo o papel do tradutor/intérprete de libras, quando presente em sala, apenas o de mediar o conhecimento, conforme rege a Lei nº 12.319 de 2010 sobre a profissão do Tradutor Intérprete, no art. 6º, item II:

São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; (BRASIL, 2010)

A história da educação dos surdos mostra que a trajetória destes sempre foi perpassada por discriminações e preconceitos, desde então eles sempre lutaram para mostrar sua identidade e cultura¹, para se afirmarem na sociedade de forma plena e igualitária, tendo chegado às conquistas dos dias de hoje.

¹ Para Strobel (2009, p. 27) Cultura Surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Streiechen ressalta que “A comunidade surda² tem vivido momentos de grandes conquistas em que grupos socialmente excluídos estão ganhando paulatinamente mais força. Essa comunidade vem empreendendo esforços gigantescos para garantir sua cidadania”. (2013, p. 15).

Entretanto, na observação realizada percebeu-se que o processo de ensino aprendizagem que ocorre hoje no trabalho com alunos surdos ainda é limitado. Isso ocorre por alguns motivos visíveis, muitas vezes por falta de preparo do professor, ou pela presença de poucos recursos didáticos direcionados às limitações linguísticas específicas, e conseqüentemente pela falta de exploração da identidade do surdo, inerente da sua cultura.

Tendo em vista que o ambiente escolar é visto como local para produção, construção e transmissão do conhecimento, é necessário que se apliquem metodologias adequadas, colocando-as em prática na sala de aula, principalmente tratando-se do ensino de uma língua estrangeira, como o Inglês, num espaço inclusivo. Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Especial:

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas as condições, o respeito e a valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes. (BRASIL, 2006, p. 26)

O surdo dentro da escola é uma minoria linguística, a qual se difere tanto em aprendizado quanto na forma de comunicação do grupo linguístico do ouvinte. Diante disso, faz-se necessário “propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que o mesmo tende à diferença cultural”. (QUADROS, 2008, p. 17).

Mas qual seria o grupo linguístico do surdo? O surdo é participante do grupo linguístico que utiliza como forma de comunicação a Língua Brasileira de Sinais, Libras, que segundo Streiechen “é um sistema linguístico legítimo e natural utilizado pela comunidade surda brasileira”. (2013, p. 27). Ou seja, o surdo tem a sua própria

² Comunidade surda abrange surdos e ouvintes militantes da causa surda, tais como: pais, intérpretes e professores, e o Povo surdo é composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. (STROBEL, 2009, p. 84)

língua, a qual deve ser respeitada e se possível compreendida pelos demais dentro do ambiente escolar, para que haja uma facilitação do ensino para ele.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS):

A LIBRAS, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (Revista da FENEIS, 1999/2002).

Witkoski ressalta outra questão:

Dentre os vários aspectos negativos do processo de inclusão apontados pelos surdos, as questões da diferença linguística e do isolamento dentro da sala de aula, ambos intrinsecamente imbricados
(...)
Destaca-se que a situação de isolamento não se dava apenas dentro da sala de aula, mas também nos locais e horários típicos de trocas entre os alunos, nos quais os surdos permaneciam sozinhos (2012, p. 36 – 37).

Isso demonstra que a inclusão do aluno surdo dentro da escola regular passa por mais algumas dificuldades, além das ligadas à sua aprendizagem, principalmente de entrosamento, o que pode afetar diretamente em seu ensino.

Fato este também observado dentro do acompanhamento em sala de aula, na qual a maioria dos alunos ouvintes não interagiu diretamente com o aluno surdo, trocando apenas informações entre si, deixando o aluno surdo fora do contexto de conversas e interações.

De modo que os poucos alunos que sabiam escassamente a Língua de Sinais interagiam apenas quando lhes fazia necessário, em momentos de trabalhos em grupos, deixando o aluno surdo a par do necessário a ser feito, porém do contexto extraclasse o qual os alunos ouvintes compartilhavam, o aluno surdo permanecia excluído. Esta troca de informações entre os alunos é fundamental para sua formação do conhecimento de mundo, para que haja ligações entre seus conhecimentos apreendidos em sala de aula com os conhecimentos adquiridos pela vivência. Não havendo essas ligações, é possível haver lacunas na formação e na apreensão de conhecimento pelo aluno.

Os aspectos levantados estão diretamente ligados à formação do surdo, e corroborando com estas questões, Quadros relata:

A escola inclusiva não trabalha os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda.

Daí porque nós professores surdos continuamos demandando prestígio para Pedagogia Surda na escola inclusiva para a construção do espaço de contato com a Cultura Surda na inclusão. Mesmo assim, no espaço da escola inclusiva (...) priorizam só as interações entre indivíduos tirando a oportunidade para viver a diferença (2008, p. 20).

De modo que sabe-se que a Língua Inglesa como língua estrangeira é considerada de difícil aquisição para a maioria dos alunos ouvintes, neste sentido questiona-se se há dificuldades na aquisição da mesma por alunos surdos, levantando-se em consideração aspectos linguísticos significativos, tais como: o impedimento fonético e o fato de o inglês ser considerado para eles uma terceira língua (L3), já que a Libras é a sua primeira língua ou língua materna (L1) e o Português a sua segunda língua (L2).

A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser a primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino de Língua Portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 84).

Essa mesma discussão é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no qual os objetivos contemplam o desenvolvimento das capacitações dos alunos, sendo fundamental “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (BRASIL, 1998, p. 8).

Tendo esses questionamentos em mente, como bem ressalta Quadros “A educação das pessoas surdas vem evoluindo constantemente e evidencia uma nada singela situação: como ou o quê ensinar às pessoas surdas? A resposta nem sempre é bem entendida e recebida pelos educadores não surdos” (2007, p. 133). Dessa forma existem caminhos para que se possa estabelecer um ensino de qualidade, mas é preciso um trabalho árduo, paciência, pesquisa e compreensão acima de tudo.

Quadros ainda afirma que “o professor deveria buscar um conhecimento paralelo cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos, pois é esta educação

que os trará à escola” (2007, p. 140). Pois se o professor for atuante, presente dentro da sala de aula, não apenas o ensino de Inglês será facilitado, como também as demais áreas do currículo. De modo que se deve levar sempre em consideração os contextos sociais, geográficos e históricos dos alunos, pois como é demonstrado nos PCN “possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota.” (BRASIL, 1998, p.65).

Então, cabe ao professor de línguas mostrar uma nova visão da cultura da Língua Estrangeira, levar outro ponto de vista em relação à LEM, o que significa muitas vezes se despir de todos aqueles conceitos que ele carrega consigo, para que junto com o aluno possa criar um novo horizonte.

Assim, um caminho possível para o professor seria o bilinguismo³, sendo esse um método possível do falante/ ouvinte que compreenda não apenas o seu grupo linguístico, mas também o do surdo – Libras – de modo que o professor poderia diretamente interferir no aprendizado do aluno, sem necessitar de um intermediário como o tradutor intérprete. Pois como ressalta Quadros,

este movimento não converge com as políticas monolíngues construídas pelos estados nacionais, como no Brasil, muito pelo contrário

(...)

A língua, independente de sua modalidade, é vista como um instrumento de poder que pode desconstruir as próprias representações hegemônicas sobre o ser surdo (2007, p. 88; 92).

É fundamental o professor estabelecer parceria com o educando perante o seu processo de ensino aprendizagem. Através da proximidade e do contato mais direto o professor consegue aos poucos conhecer a realidade do educando e estabelecer uma nova visão sobre a relevância da LEM. Esta máxima torna-se essencial para o aluno surdo, para que o mesmo possa levar o conhecimento da Língua Inglesa para as suas relações do dia a dia, transformando e criando, a partir disso, novos saberes e novas oportunidades.

Dessa forma este trabalho irá dispor gradualmente, do capítulo dois ao três questões relacionadas à cultura do ser surdo, suas lutas e conquistas, e a visão da escola em relação ao ensino inclusivo, principalmente ligados ao ensino de Língua Inglesa. Para que no capítulo quatro, o relato e a análise da pesquisa, base

³ A forma de comunicação, bilinguismo, dentro do contexto da surdez, refere-se à utilização de duas línguas: A língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (QUADROS, 2004, p.54).

fundadora deste trabalho, venham a complementar as questões vistas nos capítulos anteriores.

2 O SURDO EM FOCO

As diferenças em geral nunca foram bem aceitas, sendo elas raciais, de crenças ou mesmo físicas, entre outras. Desta forma pode-se imaginar como pessoas diferentes podem sofrer ao longo do tempo pelas mãos do próprio homem através da rejeição. Por vezes, o ser diferente pode tornar-se invisível, mesmo dentro de uma sociedade que tende a buscar a igualdade.

Dentro desse foco, a história sobre o “ser surdo” na sociedade mostra que é preciso compreender o processo de conquistas e avanços que ocorreram através de lutas para combater o preconceito em detrimento dessa igualdade.

Conforme Streiechen (2013, p. 18), na antiguidade por falta de recursos e de informações, pouco se sabia sobre a vivência do surdo, de modo que até mesmo soluções médicas e tecnológicas, as quais eram escassas, ajudavam minimamente para que se desenvolvesse um conhecimento profundo a respeito da surdez, assim a ‘deficiência auditiva’⁴ era vista como fator para segregação dentro da sociedade. A autora ainda relata que:

Por muito tempo, os surdos foram considerados seres incapazes e incompetentes. Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição, portanto, quem não ouvia também não falava e **não pensava**.

Os surdos não tinham possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, por isso eram impedidos de frequentar a escola e proibidos de conviver com outras pessoas (STREIECHEN, 2013, p. 19 – grifo meu).

A batalha dos surdos não passou apenas pela luta do reconhecimento de suas faculdades mentais plenas, asseguradas por fatores que não estivessem ligados à possibilidade do ouvir ou do falar, mas sim à possibilidade do raciocínio lógico desenvolvido através dos outros sentidos. A luta foi muito além e muito mais árdua.

A história mostra que a igreja exercia considerável poder de influência sobre a sociedade, muitas vezes colocando a pessoa surda como desigual perante Deus, o que ajudou a consolidar políticas exclusivas. Em decorrência desse fato, por muitas vezes, o surdo era impedido de exercer seus direitos mais comuns, como ter o

⁴ Deficiência auditiva está entre aspas em respeito à preferência dos surdos em não colocar a surdez como deficiência, tendo em vista que “A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber (...) se fixam exclusivamente no fenômeno físico” (GESSER, 2009, p. 67), dessa forma deficiência auditiva será sempre colocada como ‘deficiência auditiva’.

direito de casar-se com a pessoa que se ama, por não poder confessar os votos diante de Deus.

Com o predomínio do poder da igreja, a visão sobre os surdos estabelecia que eles não podiam se salvar, pois não conseguiam confessar os seus pecados. Eram proibidos de tomar comunhão e não podiam se casar nem receber herança.

Os gregos, como os romanos, consideravam os surdos privados de todas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral. Portanto, o surdo não poderia ser educado, sendo comparado aos idiotas e incapazes para a prática dos atos da vida jurídica e social (STREIECHEN, 2013, p. 19).

Desse modo a educação dos surdos também passou por processos evolutivos, de modo que os primeiros educadores de surdos surgiram no século XVI, no continente Europeu, onde muitos métodos eram utilizados e criados para a adaptação do ensino para o surdo. Um dos métodos utilizados era a própria língua oral, que estaria ligada com o processo de oralização⁵ do surdo, pois segundo Streiechen “isso era especialmente importante porque os surdos somente poderiam tomar posse de suas heranças se falassem” (2013, p. 20). E ainda assim, apenas famílias importantes e ricas tinham acesso a esse tipo de educação mais direcionada e especializada.

Conforme Goldfeld (2002, p. 30), Pedro Ponce de Leon foi o educador que mais se destacou nesta linha de estudo, alcançando também grande importância por desenvolver uma metodologia para a educação dos surdos com base na representação manual das letras do alfabeto, a datilologia, a qual ainda é utilizada no aprendizado de língua de sinais.

É notório que as relações sociais de poder muito influenciavam para que houvesse uma busca para a socialização do surdo com o meio em geral.

Já quanto a interesses relacionados à compreensão da surdez, esta surgiu tardiamente e de modo muito precário, na qual não havia uma real ideia da pessoa surda como de fato uma pessoa em sua totalidade, como ser que pensa e sente.

A busca pelo entendimento da surdez ainda era muito firmada em ideologias antigas ligadas à concepção de que o não falar do surdo era um problema para o qual se buscava uma solução, baseando-se na ideia da necessidade de ‘normalizar’ a pessoa surda.

⁵ Oralização: prática destinada a fim de que os surdos falem - foi criada pela perspectiva médico-clínico-patológica, com o objetivo de incluí-los na sociedade ouvintista. (SKLIAR, 2010, p.16).

Segundo Streiechen, um dos educadores que surge no século XVIII é Sammuell Heinicke, o qual se destaca por utilizar o método do Oralismo puro. Para este “sem palavras não há humanidade” (2013, p. 20). Entretanto, apesar de alguns educadores firmarem-se na prática do oralismo, houve aqueles que defenderam as práticas diferenciadas como a língua de sinais, como língua natural do surdo, tendo em vista que seu instrumento de comunicação desenvolveu-se através dos demais sentidos do corpo humano, neste caso, o tato e a visão, tornando o surdo um ser extremamente visual.

Porém, a autora fala que “Antigamente os surdos eram discriminados e proibidos de usar a língua de sinais. O acesso a todos os meios de interação social era limitado ou restrito” (STREIECHEN, 2013, p. 19). Os surdos não tinham direito a intervir e expressar suas opiniões quando o assunto era ligado a melhorias na educação e ensino para eles.

Fato esse que se confirmou no Congresso de Milão realizado em 1880, na Itália. Nesse evento reuniram-se professores de surdos de vários países diferentes para que houvesse uma nova proposta única de ensino para o indivíduo surdo: o Oralismo.

Sendo que para Goldfeld, “o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da Língua Portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte” (2002, p. 34), ou seja, força o surdo a trabalhar seu aparelho fonador não para o seu próprio desenvolvimento, mas para buscar a aceitação na comunidade ouvinte a sua volta, buscando a ‘normalização’, sendo assim, de fato, o objetivo principal do Congresso de Milão, seria normalizar os surdos para a sociedade da época, de modo que:

A Metodologia Oralista, após o Congresso, passou a ser utilizada pela maioria das escolas na educação de surdos de muitos países. O uso da língua de sinais foi proibido nas escolas, dando início, assim, a uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais (STREIECHEN, 2013, p. 21).

Situação essa, que mediante a tantas imposições transformou as salas de aula em lugares para tratamentos da surdez, e não para compreensão e educação dos surdos. Esse método ganhou força, segundo Gesser, com “A figura do adepto convicto do oralismo, Alexandre Graham Bell, por exemplo (...) ele pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características

genéticas negativas” (2009, p. 50), tornando então o método mais visado e mais difundido, que teve como consequências o analfabetismo de muitos surdos, de modo que as palavras por eles aprendidas, eram apenas repetidas de forma mecânica e descontextualizada. Pois, o único surdo que se fazia presente durante o Congresso, foi impedido de votar ou mesmo de expressar sua opinião sobre o assunto.

A exclusão total dos surdos nesse processo foi devido à necessidade do surdo precisar ‘igualar-se’ de forma comunicativa para poder emitir a sua opinião sobre o assunto. Ou seja, o surdo que não se adaptasse ao processo mecânico do oralismo, além de não poder utilizar a língua de sinais para se comunicar, também não garantia o direito de expressar opiniões, sendo considerado ‘anormal’ por não conseguir adquirir essa ‘igualdade’ comunicativa.

Isso gerou uma busca dos surdos por seus direitos, tendo em vista que sem poder utilizar a língua de sinais, e nem mesmo conseguindo utilizar com êxito o oralismo, o surdo passou a permanecer em isolamento, tal isolamento dá a impulsão para que eles buscassem novas formas de comunicação. Nessa busca criam-se outros métodos, como a comunicação total, a qual consistia em se utilizar de todas as formas possíveis para que a interação fosse estabelecida, os gestos, as mímicas a leitura labial, entre outros a língua de sinais e quaisquer fontes que permitissem o desenvolvimento da comunicação e do oralismo no surdo.

Hoje se tem o entendimento de que não há necessidade de que o surdo seja oralizado para se integrar à sociedade, tendo em vista que a sua língua materna, a língua de sinais, é parte da sua identidade como surdo, como explica a autora Gesser:

Como se pode ver, não há desvantagem na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a *modalidade* da língua que define se estamos em silêncio ou não.

(...)

[Então...]

O surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte?

Não. A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração (GESSER, 2009, p. 50 – excerto em negrito adicional meu).

Ou seja, as marcas na busca pelo reconhecimento da língua de sinais encontrou um novo meio, pois já compreendia que não é a oralização do surdo que o transformaria em cidadão, por si só ele já era cidadão, e para que seus direitos fossem assegurados e respeitados novos métodos foram pesquisados, um deles é o Bilinguismo, o qual muitos defendem hoje e procuram difundir, pois “Esse modelo metodológico consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, **[no Brasil]** as línguas em questão são a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (escrita).” (Streiechen, 2013, p. 22 – 23 - excerto em negrito adicional meu).

A autora Streiechen ainda lembra que existe ainda a Pedagogia Surda a qual “defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil” (2013, p. 24). E que independentemente de qual das duas metodologias será utilizada para isso, ela ainda ressalta “o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas” (p.25). Porém sabe-se que para que isso torne-se uma realidade concreta, é necessário muita busca, pesquisa e fundamentalmente entendimento e compreensão de todos sobre esse assunto, tratando-se da educação do surdo.

Pois, o ambiente escolar tem um papel essencial na formação do aluno, em se tratando do aluno surdo, tudo pode fazer a diferença, desde a compreensão que o professor tem sobre a inclusão, quanto a compreensão dos colegas que o cercam, necessitando de uma maior conscientização sobre o assunto.

Muito já se lutou buscando garantir os direitos do surdo dentro da sociedade mostrando-os como seres capazes, falantes de uma língua própria. Tanto que, hoje, a luta maior é contra a ideologia imposta, perpetuada através de gerações preconceituosas e que se camuflam através do politicamente correto, não dando a devida importância à conscientização geral sobre a surdez. Pois, os discursos que se difundiram antes dos discursos igualitários transformaram a luta de agora, contra a ideologia já vigente implícita a respeito do surdo como ser autônomo, Gesser explica:

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da falta, da **anormalidade**. O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a

surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como *diferença* (GESSER, 2009, p. 67 – grifo meu).

Ou seja, a exclusão do surdo tem uma carga histórica muito grande para que hoje as políticas públicas transformem essa realidade do dia para a noite, e é preciso lembrar que ainda com as mudanças que já ocorreram pudessem se afirmar muito se buscou e batalhou, porém ainda há muito a se fazer para que a realidade seja a mais favorável possível, para que haja de fato uma inclusão social geral.

2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A luta dos surdos por uma educação mais consciente sobre o indivíduo surdo aconteceu pelo mundo todo e também repercutiu no Brasil. Porém foi apenas na década de 50 que houve mobilizações no território brasileiro. Pois, com a tomada de consciência da necessidade de uma percepção mais apurada para com as diversas deficiências. Figueira (2011) relata sobre a década de expansão dos surdos pelo mundo em 1934, no qual muito se desenvolveu em outros países, passou a ser necessário que no Brasil mudanças também ocorressem, e uma delas então diretamente relacionada aos surdos.

Apesar do que relata Streiechen (2013) sobre a vinda do primeiro surdo no território brasileiro em 1855, e haver a fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro em 1857, o qual durante muito tempo foi a única escola para surdos no Brasil, pouco se desenvolvia, apesar da motivação vinda dos acontecimentos mundiais anteriores já citados.

Dessa forma, a conscientização sobre a educação de pessoas com deficiência que veio na década de 1950, foi uma renovação no que se refere ao olhar educacional brasileiro, uma das medidas tomadas foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros em 1957, apoiada pela FENEIS, que segundo Streiechen:

Em 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro. A FENEIS é um órgão sem fins lucrativos que atua na defesa dos direitos das pessoas surdas. Esse órgão foi crescendo e expandindo seu trabalho em todo território nacional, concentrando todos seus esforços na luta pelo resgate da cidadania do surdo e seu reconhecimento como força produtiva (STREIECHEN, 2013, p. 25).

E apesar dessas iniciativas já existirem em relação aos surdos desde 1987, foi juntamente com a campanha de 1957 que surgiram iniciativas pela parte do governo brasileiro, ações essas que permitiram uma abertura para a educação especial no Brasil, que ao longo dos anos permitiu a criação de escolas especiais para surdos.

Hoje em dia, a educação especial tem como base leis que asseguram aos surdos os seus direitos, e segundo Quadros e Cruz, “Após quase 100 anos de oralismo, em que a fala era a única forma de comunicação aceita para e com as pessoas surdas, as línguas de sinais vêm conquistando gradativamente mais espaço na educação dos surdos.” (2011, p. 9). Porém, Streiechen lembra que “Mesmo com todos esses avanços, há no Brasil ainda hoje, escolas que trabalham com a Metodologia Oralista” (2013, p. 25), ou seja, mesmo com os avanços na educação dos surdos com a língua de sinais, ainda há quem perpetue métodos arcaicos e repressivos dentro das escolas brasileiras.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2006 em parceria com o Governo do Estado do Paraná com base nos já existentes documentos do Ministério da Educação (MEC) relacionados à educação especial criou uma nova medida, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (DCE – especial), as quais admitem que:

A compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral é recente e exige das famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006, p. 9).

Havendo assim, a necessidade de uma construção contínua na formação de profissionais capacitados para lidar com essas situações tão recentes. Pois o Decreto nº 6,094 de abril de 2007 no Art. 2º estabelece: “IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;” (BRASIL, 2005), que gerou a necessidade de profissionais preparados para essa nova realidade inclusiva.

Pois, segundo a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Ou seja, as escolas precisam estar preparadas para receber esses alunos inclusos no ensino regular, apesar de não direcionar essa recepção, ou mesmo prepararem as escolas para essa inclusão. Apenas tem-se em vista que desde 2005 é obrigatória a inclusão de Libras como disciplina curricular, provinda do Decreto nº 5.626 no capítulo II na formação dos professores, a partir da data do Decreto, como abaixo:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O mesmo Decreto também assegura cursos de formação básica em Libras para os professores, que já estão atuando na área, com suas formações já concluídas. Ou seja, há uma iniciativa dentro das políticas públicas para que ocorra essa transformação.

Nesse sentido, para que dentro das salas de aula essa adaptação ocorresse da melhor forma possível, assegurou-se para facilitar a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte, um tradutor intérprete dentro da sala de aula, no Decreto nº 4,176 de 2002:

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

(...)

III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas; (BRASIL, 2002).

Dessa forma se viabilizou melhorias para a educação do surdo no Brasil, porém, ainda muito se discute a respeito da melhor maneira sobre como deve ocorrer a mudança dentro da sala de aula, para que haja uma adaptação satisfatória tanto para o aluno quanto para o professor. Esses avanços permitiram, segundo Quadros e Cruz (2011), que “Nas escolas de educação básica, embora ainda de maneira muito tímida, a Língua Brasileira de Sinais vá se inserindo e muitas instituições estão se preparando para oferecê-la como primeira língua aos seus alunos” (p. 10), tornando o aprendizado do indivíduo surdo cada vez mais próximo à realidade da inclusão.

Porém, é válido ressaltar, assim como Castro lembra, que “Não se trata de facilitar o ensino ou poupar essas crianças dos esforços necessários para aprender, mas buscar condições para que possam ser desafiadas, tentando que a distância do fazer e do saber entre elas e seus colegas seja a menor possível” (2015, p. 68), sem deixar de ter a consciência que, a inclusão do aluno surdo não deve ser apenas no âmbito escolar, mas deve ir muito além dentro da sociedade.

2.2 LIBRAS E A COMUNICAÇÃO DO SURDO

Todas as línguas conhecidas na atualidade possuem as suas funcionalidades próprias com o objetivo de estabelecer a comunicação entre duas ou mais pessoas, e assim, como as línguas possuem estruturas gramaticais diferentes, como o Português diferencia-se do Inglês, a Línguas de sinais irá se diferenciar do Português em sua estrutura formal, de modo que ela se afirma como língua por meio de seu sentido comunicativo, apesar dos inúmeros questionamentos sobre a sua legitimidade como língua. Por esses questionamentos Gesser questiona e afirma:

Ainda é preciso afirmar que LIBRAS é língua? Essa pergunta me faz pensar: na década de 1960, foi conferido à língua de sinais o *status* linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade. A sensação é mesmo a de um discurso repetitivo. Entretanto, para a grande maioria, trata-se de uma questão alheia, e pode aparecer como uma novidade que causa certo impacto e surpresa.

(...)

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais É uma língua (GESSER, 2009, p. 9).

É necessário lembrar que a Feneis (1999/2002) coloca que “A LIBRAS, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade **gestual-visual**” (grifo meu), ou seja, ela se assegura como língua, não pela sua modalidade oral, mas, por sua modalidade gestual-visual. Tendo em vista que ela se utiliza de movimentos gestuais e expressões faciais que serão direcionadas dentro do campo de visão do outro indivíduo para que a comunicação se estabeleça.

De modo que a língua de sinais, a libras no Brasil, faz parte da identidade do indivíduo surdo, bem como se faz necessária para a sua afirmação como sujeito surdo.

Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos modelos e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural (GESSER, 2009, p. 9 – 10).

Dessa forma as marcas linguísticas diferenciadas da cultura surda não tornam a língua de sinais menos legítima que outras línguas como o Português, pois, assim como o Português, a Língua de Sinais também é língua natural. Sendo a língua primeira do surdo, ela tem reconhecimento não apenas por estabelecer comunicação, mas também por permear a constituição do ser surdo em sua identidade e sua cultura.

E muitos estudos comprovam que a língua de sinais ainda é pouco compreendida em sua totalidade, apesar de muito terem avançado nas questões direcionadas a modalidade visoespacial, desse modo, a língua de sinais é legitimamente uma língua natural, e que se utiliza da modalidade visoespacial em sua estrutura formadora, tendo em vista que as pesquisas aumentaram muito nesse sentido, e garantem formalmente essa legitimidade:

cabe salientar que a partir do início das pesquisas linguísticas nas línguas de sinais em torno dos anos 1960 (Stokoe, 1960; Stokoe et al. 1965), observou-se que o entendimento sobre línguas em geral e sobre línguas de modalidade visoespacial aumentou consideravelmente. Hoje há uma quantidade razoável de investigações na área da linguística, não apenas sobre a estrutura, mas também sobre a aquisição, o uso e o funcionamento dessas línguas [...] como línguas naturais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 29).

As autoras então ressaltam:

Pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

Mas essa é uma caracterização, e não uma definição formal de língua. Considera-se a definição de Chomsky (1967) de língua natural em termos formais: *um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos*. Portanto, esses elementos básicos são as palavras faladas para as línguas orais e as palavras sinalizadas para as línguas de sinais, sendo as frases da língua, por sua vez, representáveis em termos de uma sequência dessas unidades.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Como as autoras mostram, a língua de sinais é considerada uma língua natural, tendo uma estrutura própria, como observou Stokoe na década de 60 que os sinais da língua utilizada pelos surdos eram símbolos abstratos complexos, com uma estrutura própria para o desenvolvimento de sua comunicação.

E assim como as outras línguas, a língua de sinais também se divide em níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Sua única diferenciação seria o uso dos sinais, os quais “são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo” (FENEIS, 1999/2002, *apud* QUADROS, 2004).

Ela tanto é reconhecida como língua, que no Brasil ela é formalmente reconhecida como língua e como segunda língua oficial brasileira, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Portanto, ela é não apenas um direito, mas, ela faz parte de uma identidade social de uma cultura, e deve ser respeitada e reconhecida como tal. Tendo em vista que a língua de sinais é o meio de comunicação do indivíduo surdo, essa é a sua forma de externalização de sentimentos, pensamentos, opiniões, etc., com o mundo a sua volta, assim como os ouvintes também o fazem oralmente.

Hoje, o fato de haver a liberdade de poder se expressar por meio da língua de sinais já é um enorme progresso e uma grande conquista, tendo em mente a história das lutas dos surdos por seus direitos. Mas é válido lembrar que os primeiros educadores de surdos acreditavam em outros métodos para a educação do indivíduo surdo.

Alguns educadores, como o holandês Van Helmont (1614 - 1699) defendiam que os surdos deveriam ser oralizados pelo alfabeto da língua hebraica. Também concordava com tal observação Johann Conrad Amman (1669 – 1724) que utilizava o processo de leitura labial, método que teve êxito e ainda é utilizado por fonoaudiólogos. O principal estudioso, o educador Charles-Michel de L'Épée (1712 – 1789) que ficou conhecido por defender o uso da língua de sinais como meio real de comunicação dos surdos: “Reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia de base comunicativa essencial entre os surdos” (MOURA, 2000).

O estudioso Charles-Michel fundou a primeira escola pública para os surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, o qual muitos professores para surdos passaram a frequentar para novos conhecimentos na área, de modo que ao morrer em 1789 já havia fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa, tendo ele primeiramente reconhecido a língua de sinais como meio de comunicação do sujeito surdo.

Segundo Câmara, “A ausência de uma língua e a impossibilidade de comunicação mantinha os surdos numa condição semelhante a de feras ou autômatos” (2012, p. 46) e logo em seguida ele complementa sobre o trabalho do estudioso francês:

Porém, o trabalho com os sinais metódicos não bastava para a plena realização desse ideal de humanização do indivíduo surdo. Isso porque não bastava ensiná-los como sinalizar e se comunicar entre si. O mais importante era introduzi-lo na sociedade humana e isso só era possível por meio da palavra falada. Nesse caso, a posição do abade é bastante eloquente: “o mundo nunca aprenderá a executar o trabalho dos dedos e dos olhos para ter o prazer de conversar com os surdos e mudos” (CÂMARA, 2012, p. 48).

Proporcionando assim aos surdos não oralizados de sua época meio de comunicação e de assim serem vistos perante a sociedade como humanos capacitados de realizar tarefas, ter profissões, casarem-se, ou seja, terem vidas normais, que para eles antes lhes era negada. Dessa forma a língua de sinais é primordial para a comunicação do indivíduo surdo, e deve ser respeitada como tal assim como a sua identidade de sujeito surdo que se reconhece através da língua de sinais, pois reconhecida como uma língua natural e, “como tal, permitem a expressão de qualquer ideia. Por serem visoespaciais, elas fazem uso de recursos diferentes dos usados nas línguas orais; no entanto, apresentam organização formal nos mesmo níveis encontrados nas línguas faladas” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 9).

Dessa forma é válido lembrar que apesar das diferenças na língua de sinais para as línguas faladas, as pesquisas vêm revelando e confirmando quão complexa e rica ela é, pois fazendo parte de uma modalidade gestual-visual, elas comprovam que a comunicação vai muito além das palavras, sendo os sons partes externas da linguagem dentro da comunicação, na qual expressões faciais, parte muito desenvolvida pelos surdos, gestos, podem revelar de forma mais profunda o *status* de comunicação entre interlocutor e receptor.

Pois como ressalta Gesser, “Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca” (2009, p. 76 – 77), e para o surdo a sua língua vai além dos sinais, está na sua identidade social como surdo os sinais, os gestos, as expressões faciais e corporais, e ainda através da língua de sinais o surdo interage com o mundo e ao mesmo tempo tem acesso a ele, bem como pode transformá-lo a sua volta, pela interação, a qual através dela ele se constitui como sujeito pleno dentro da sociedade.

2.2.1 A Língua Materna do Surdo – L1

A aquisição da linguagem inicia-se logo ao nascer pela interação com o meio, segundo Quadros e Cruz:

A aquisição da linguagem inicia precocemente, ou seja, assim que o bebê começa a estabelecer relação com o meio. Esse processo acontece de forma natural e espontânea, no sentido de ocorrer sem processos de

intervenção. A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidade de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. **Qualquer criança adquire a linguagem** quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 15 – grifo meu)

De modo que a primeira língua adquirida pela criança em seu processo de aquisição da linguagem chama-se Língua Materna, a qual se entende como a primeira língua - L1. Pois, assim como se frisou, qualquer criança adquire a linguagem mediante as oportunidades que lhe são oferecidas pelo meio e pelos indivíduos que a cercam, dessa forma, o mesmo processo acontece com a criança surda se lhe é proporcionada a oportunidade para o desenvolvimento da sua linguagem própria, a língua de sinais. Conforme Gesser também afirma:

A surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo?

Essa é uma crença muito séria. Já está comprovado por estudos científicos que ela está ligada, em grande medida, ao poder dos discursos médicos. O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) **ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita**. Não é a *surdez* que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais (GESSER, 2009, p.76 – grifo meu).

Pois conforme Quadros e Cruz (2011) colocam, para a criança surda que tem a possibilidade do acesso a sua língua (LIBRAS) dentro do ambiente familiar, esse processo de aquisição da linguagem acontece naturalmente, porém quando o acesso lhe é negado, a criança enfrenta uma barreira comunicativa, prejudicando diretamente o seu desenvolvimento, pois a linguagem influi de modo ímpar na ampliação de seus processos cognitivos e linguísticos.

Nos casos de crianças surdas com pais ouvintes, a relação tanto do seu desenvolvimento linguístico quanto do cognitivo é fundamental para o diagnóstico precoce, porém, o que geralmente acontece nesses casos, é a procura tardia dos pais pelo auxílio médico. Muitos só percebem que há alguma alteração no desenvolvimento de seus filhos no momento em que percebem o atraso ou a ausência da fala na criança. Em média os pais procuram esse auxílio na faixa etária

dos 2 aos 4 anos, justamente pela ausência da fala na criança. A demora na percepção dos pais pode estar ligada a uma variedade de fatores, familiares, sociais e culturais, entre outros. Isso resulta diretamente em um atraso no processo de letramento da criança surda por falta de contato com a sua língua materna.

Outro fator importante é que em casos de pais ouvintes, muitos desconhecem a importância de manter o filho surdo em contato com a língua de sinais, de modo que o estímulo da fluência de sua língua dentro do ambiente familiar é fundamental para que esse processo ocorra da melhor forma possível.

No que se refere a crianças ouvintes com pais ouvintes, a supervisão familiar quanto ao desenvolvimento escolar também influi diretamente na confiança da criança durante o aprendizado escolar. Portanto, não há diferença quanto ao apoio da família no desenvolvimento da comunicação de uma criança, seja ela surda ou ouvinte.

É importante ressaltar que para a criança surda adquirir evolução no seu processo linguístico, ela precisa ter contato com a língua de sinais desde a tenra idade, pois “Várias crianças iniciam a aquisição da língua de sinais na escola de surdos, com colegas surdos ou em clínicas com profissionais bilíngues. Alguns pais iniciam a aprendizagem da língua de sinais nessa mesma época” (QUADROS; CRUZ, 2011, p.30), ou seja, os pais aprendem junto com os filhos, de modo que a fluência da LIBRAS não é reforçada, o que atrasa o processo linguístico da criança surda.

Dessa forma, a proposta linguística para aquisição da linguagem defendida por muitos estudiosos para as crianças surdas, sejam elas de pais ouvintes ou de pais surdos, é o Bilinguismo, o qual trabalha simultaneamente com a L1 do surdo – LIBRAS – e concomitantemente com a outra língua que o cerca ao seu redor em seus valores culturais e educacionais, ou seja, a Língua Portuguesa, que tomaria o lugar de uma segunda língua para o surdo – L2, apenas através das suas formas escritas para que ele tenha acesso e compreensão ao mundo que o cerca.

Dessa forma, é válido lembrar que a criança surda ao entrar em contato com uma segunda língua, necessita estar bem estabelecida em relação a sua própria língua, pois, como Quadros (2004) ressaltava a criança surda, ao estabelecer relações com as letras e as palavras do português, sofre uma interrupção nesse processo, tendo em vista que o sistema escrito da língua portuguesa muito se difere da Libras escrita, não conseguindo assim abarcar a funcionalidade expressa na língua de

sinais. Portanto, o aprendizado de português pelo surdo requer fundamentalmente a apropriação de sua própria língua (LIBRAS), primeiro, para que então seja inserido ao português, sendo isto fundamental no processo de aprendizagem, de desenvolvimento linguístico, de escolarização e principalmente de inclusão.

Somente tendo a sua língua respeitada é que o surdo afirma-se como indivíduo plenamente funcional na sociedade, tendo em vista que o contrário, evoca no surdo um sentimento de indignação e revolta pela desvalorização da sua cultura e da sua própria identidade como indivíduo. Desse modo não é incomum casos nos quais os surdos são compreendidos como ‘nervosos’ ou irritadiços, pois a sua incompreensão na comunicação para com o outro os remetem a imposição da língua oral, não como forma de desenvolvimento de seu aparelho fonador, mas como forma obrigatória de comunicação. Gesser explica:

Quando os surdos são abordados e educados através da língua de sinais, nenhum desses “problemas” de ordem social se apresenta. Sacks (1990:11) ilustra vários casos de surdos que sofrem por conta da barreira linguística que tinham de enfrentar, isto é, a educação via língua oral, mesmo dotados da capacidade natural para construir e adquirir conhecimentos. Da perspectiva dos ouvintes, a interação entre surdos e ouvintes é limitada, truncada e emocionalmente problemática, dado o tipo de educação e de língua que lhes são impostos. Então, os surdos estão longe de serem estúpidos ou deficientes mentais, pois viveram (e vivem?) uma situação que os põe em desvantagem em relação ao ouvinte em todos os aspectos, especialmente no tocante à proibição e à falta de uso da língua de sinais na vida escolas. (2009, p. 77)

Gesser ainda completa ao dizer que “O funcionamento da esfera cognitiva, linguística e afetiva no indivíduo surdo se desenvolve a partir do acesso a uma língua que não dependa do recurso da audição” (2009, p. 78), isso transforma as marcas que apontam negativamente para o surdo como sujeito competente, as quais são criadas pela sociedade excludente e despreparada para lidar com o sujeito que foge ao padrão do que se compreende por ‘normal’.

Assim como Gesser, Goldfeld já ressaltava a importância da criança surda se desenvolver em contato direto com a língua de sinais, ela defendia que “somente através da exposição a esta língua, a criança surda pode desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente sem dificuldades” (2002, p.120), tendo em vista que os estímulos do meio ao qual o surdo está inserido serão processados e assimilados pelo indivíduo por meio de suas capacidades cognitivas, as quais já se comprovaram serem extremamente eficazes nos surdos apesar de não dependerem

do recurso da audição, tornando-o assim produto dos estímulos ao qual ele está inserido.

Pois, o isolamento da criança surda, ou mesmo a imposição do método Oralista para a sua educação, ao invés do trabalho com a língua de sinais, reforçam os estigmas criados pela sociedade e colocados no sujeito surdo, pois como bem lembra Gesser “*Oralizar* é sinônimo de negação da língua dos surdos” (2009, p. 50), e a criança surda para melhor desenvolver suas capacidades cognitivas, precisa necessariamente estar em contato com a sua língua, a língua de sinais (LIBRAS), fazendo-se necessário que a criança não tenha acesso a ela apenas em casa, mas também na escola.

2.3 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O Brasil é um país que se construiu de forma miscigenada, desde os primórdios com a colonização portuguesa, até os dias de hoje com a realidade de um mundo globalizado, no qual as pessoas vêm e vão por todos os lugares do mundo de maneira mais facilitada. Porém a formação de um país com culturas tão variadas constituindo a sua identidade e a sua realidade atual, não torna as diferenças entre povos e pessoas distintas uma condição social aceita de forma fácil e tranquila.

Por esse mesmo motivo, a própria educação precisou trabalhar com reformas políticas inclusivas cujo, segundo Mitler, “objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social. Embora seja difícil encontrar as definições oficiais, existem alguns pontos de partida úteis” (2003, p.24), ou seja, o ponto de partida em si não foi situado de forma clara e específica para a sua funcionalidade tão complexa, porém o autor ressalta que a iniciativa é útil, pois a inclusão não acontece de forma espontânea, nem mesmo é vista com olhos receptivos. É preciso garantir que a inclusão aconteça por meio de políticas públicas e principalmente educacionais, e para isso é preciso começar de algum ponto.

Pois até mesmo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos inclusivos (DCE Ed. Especial – 2006) afirma que:

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que

caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas das Secretarias de Educação (DCE ED. ESPECIAL, 2006, p.15).

E segundo Mittler, “Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da **prática** e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento.” (2003, p. 25 – friso meu), de modo que não basta apenas haver as políticas inclusivas existentes nos regulamentos e nos estatutos federais e estaduais, colocados no papel. É preciso que elas aconteçam de fato na prática dentro das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 2013) prevê em seu artigo 5º:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.
 13§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:
 (...)
 § 2º Em todas as esferas administrativas, **o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso** ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais (LDB, 2013, p. 13 – friso meu).

Pela lei, isso já ocorre em muitas salas de aula onde existem os alunos inclusos no ensino regular. Esses alunos vivenciam essa realidade, porém há a necessidade de verificar a qualidade no desenvolvimento deste processo. Esse mesmo ponto é ressaltado por Mittler:

O diretor das escolas, o governo e os coordenadores de educação especial, são, cada um a seu modo, responsáveis por assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pelas escolas. **Entretanto**, como temos visto, a inclusão exige mais do que isso. **Não é suficiente** para os alunos serem apoiados para terem acesso ao que está disponível nas escolas. A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e **acessível a qualquer aluno na escola**. Cedo ou tarde, essa gama de possibilidades e de oportunidades incluirá muitos ou todos os alunos que estão agora em escolas ou em classes especiais (MITTLER, 2003, p. 27 – grifo meu).

O autor expõe como é imprescindível avaliar a situação de cada aluno incluso e mediar as suas necessidades com os recursos que se fazem necessários para que

a aprendizagem ocorra dentro da inclusão, sendo essa a essência da inserção no ensino regular, pois, segundo Tiveroli, “o foco multicultural não abarca tão somente as diferenças entre posições ideológicas, éticas, sociais, religiosas, mas sim também intraculturais na qual a única diferença pode ser simplesmente uma necessidade especial, uma deficiência física ou mental.” (2014, p. 13). Sendo necessário haver inclusão de todas as formas.

De modo que se é interessante ressaltar o crescimento de alunos inclusos no ensino regular, pois segundo Garcez e Gil (2013, p.8) “Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam que o índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com alguma deficiência, em 2007, para 54% em 2008”, ou seja, os dados mostram que a inclusão vem crescendo dentro das redes públicas, pois não apenas Garcez e Gil falam sobre esse crescimento, como também Plonnes já falava:

Na última década, o país registrou uma evolução significativa na política de inclusão das crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento no número de alunos especiais matriculados em escolas comuns foi de 1.000%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em educação especial, apenas 43,9 mil (ou 13%) estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes na mesma condição, 484,3 mil (ou 69%) frequentavam a escola regular. Em contrapartida, o percentual de estudantes matriculados em escolas especializadas e classes especiais caiu no período. Se, em 1998, 87% (o equivalente a 293,4 mil) se enquadravam nesse perfil, a taxa foi reduzida a 31% (o que corresponde a 218,2 mil) do universo total de 2010 (PLONNES, 2012, p.1).

Dessa forma, não apenas vemos o visível crescimento relacionado à inclusão, como vemos que ela tornou-se realidade para grande maioria das escolas da rede pública, na qual os alunos devem vivenciar essa experiência, não apenas pelo convívio social ao qual ele está submetido dentro do ambiente escolar, como também é preciso que seu aprendizado seja correlato com essa realidade a qual lhe é proposta.

2.4 O DIRECIONAMENTO DO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO SEGUDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste ponto, serão discutidos alguns dos documentos que regem as políticas educacionais, de um ponto voltado para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

(doravante LEM) e, também, a trabalhar com as teorias de Gimenez e Fogaça (2007) e Maria Barcelos (2007) acerca da educação de LEM no Brasil.

Em um primeiro momento foi realizada uma análise dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Nesta análise verificaram-se inúmeros pontos nos quais há uma flexibilidade existente, tanto para o aluno quanto para a instituição e seu educador, flexibilidade essa, porém, que aparentemente permanece latente, quase que imperceptível de um modo geral dentro das práticas atuais de ensino da LEM. Um exemplo desta flexibilidade dentro do documento já citado é o Capítulo II: “poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996, p.18).

Essas turmas diferenciadas acabam muitas vezes por não acontecerem, de modo que o ensino de Línguas Estrangeiras permanece dentro do currículo de carga horária padrão, juntamente com suas turmas regulares, independentemente do conhecimento prévio e do ritmo de desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto a ser ressaltado neste documento sobre a flexibilidade é o fato de que dentro do mesmo, não só como já colocado, mas em vários outros momentos, como “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.20), de modo que a Língua Estrangeira Moderna a ser inclusa não fica determinada em particular sobre uma ou outra. Não obstante o documento ainda aponta na seção IV item II que: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como uma disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.24).

Os documentos permitem que a comunidade escolar decida qual é a melhor língua estrangeira para atender às necessidades dela. Contudo, nota-se que a Língua Inglesa é bastante utilizada, devido às influências que os países que falam essa língua possuem.

A mesma discussão é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), nos quais os objetivos contemplam o desenvolvimento das capacitações dos alunos, sendo fundamental “questionar a realidade formulando-se

problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p.8). Dessa maneira, é preciso levar em consideração o contexto social e geográfico no qual a escola está inserida para que haja um maior aproveitamento da língua a ser apreendida pelos educandos. Até mesmo para que o aluno construa criticidade e visão de mundo.

Essas questões levam a outros pontos divergentes dentro dos documentos de embasamento e regimento das políticas educacionais brasileiras. Pois até mesmo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (DCE-LEM, 2008) reconhecem que os conceitos de competência comunicativa são controversos, não só dentro dos termos linguísticos, mas, também, em relação a como direcionar de forma coerente o método a ser trabalhado em sala de aula com Línguas Estrangeiras Modernas. O que leva a compreender a importância das habilidades linguísticas para que a competência comunicativa se desenvolva da melhor maneira possível. De modo que, ainda, há o fator que é levantado dentro dos PCN (PCN, p.65) a falta de apoio relacionado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas fora da escola.

Então, de que forma direcionar o ensino de LEM em sala de aula para que haja um maior aproveitamento não só para o educando como também para o educador e a própria comunidade?

Fogaça e Gimenez (2007) apontam em suas teorias três visões político-filosóficas pelas quais o professor pode encaminhar as suas aulas: a educação como redenção, a visão reprodutivista e a tendência transformadora. Nesse trabalho, a terceira visão será focada. Assim, a tendência transformadora é constituída do viés revolucionário em relação ao meio do indivíduo, formado com senso crítico e participativo na esfera social, sendo que, cada pessoa necessita de uma pedagogia individual para que ocorra seu processo de ensino e aprendizagem. Portanto, essa tendência demonstra a força que a escola pode exercer na sociedade com o ensino crítico e participativo do aluno, que permitirá a reflexão sobre o seu meio de forma que este possa contribuir de modo ativo na sociedade.

Os documentos oficiais orientam o processo de ensino e aprendizado. Com o passar do tempo, novas tendências foram surgindo e, com isso, esses documentos foram sendo modificados e adaptados.

Partindo desses princípios, a Pedagogia Crítica é o referencial teórico que sustenta o documento das Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade (DCE, 2013, p.88).

Segundo Barcelos discute a importância da historicidade nas relações de ensino e ideologia. Portanto, é necessário pensar na maneira como aplicar tais relações, pois as tendências e os documentos oficiais adaptam-se ao contexto histórico-social dos alunos, auxiliando futuros professores no processo de ensino e aprendizagem. Barcelos (2007, p. 115) ainda afirma que “a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então se acreditavam serem inquestionáveis. Começa a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)”. Assim, quando uma segunda língua é inserida no processo de ensino e aprendizagem, é necessário pensar no contexto dos sujeitos envolvidos, pois certo caos se inicia.

Deste modo, devem-se levar em consideração os contextos sociais, geográficos e históricos dos alunos, pois como é demonstrado nos PCNs “possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota” (BRASIL, 1998, p.65).

Então, cabe ao professor de línguas mostrar uma nova visão da cultura da Língua Estrangeira, levar outro ponto de vista em relação à LEM, o que significa muitas vezes se despir de todos aqueles conceitos que ele carrega consigo, para que junto com o aluno possa criar um novo horizonte.

Algumas crenças se estabeleceram como “verdades”, por isso, é necessário partir do conhecido para buscar o desconhecido. Barcelos (2007) aponta dois tipos de crença: as centrais e as periféricas, em seu trabalho, as crenças centrais são aqueles conceitos que as pessoas já têm formado e que estão ligadas intimamente a elas e a sua identidade, portanto, é mais difícil mudá-las. Já as crenças periféricas são aquelas mais suscetíveis a mudanças, pois, estão ligadas com tudo o que se está conhecendo. E é desse ponto que o professor deve partir, de forma que aborde as:

quatro habilidades respectivas: leitura, escrita, fala e audição. (...) modelo de competência comunicativa e desempenho, no qual o uso de uma

determinada língua envolve tanto o seu conhecimento quanto a capacidade de implementação ou de seu uso. (...) Na Abordagem Comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico (DCE, 2013, p. 88).

O professor, ao caminhar junto com o aluno, aos poucos consegue entrar em contato com as crenças periféricas e estabelecer uma nova visão sobre a relevância da LEM, para que aos poucos o aluno possa levar para o seu cotidiano, para as suas relações de dia a dia, transformando a sua visão e criando, a partir disso, novas oportunidades e apreendendo novos conhecimentos.

Dessa forma, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem de LEM sofreu diversas alterações, como mostram os documentos oficiais (PCNs e DCEs), e que em sua grande maioria, transformou o trabalho com as línguas no Brasil. Ainda não há políticas linguísticas sólidas no Brasil, mas há documentos que auxiliam os professores na organização do seu trabalho pedagógico na escola pública.

2.4.1 O Ensino do Inglês Para o Aluno Surdo

O ensino de qualquer língua para o aluno surdo brasileiro, precisa ter como base a ideia formada de que a língua materna do surdo é a língua brasileira de sinais – LIBRAS – isso significa que para o aluno surdo aprender a língua nativa do país de sua origem, ela será a sua segunda língua – L2. Deste modo, qualquer outra língua estrangeira que seja inserida no contexto de aprendizado do aluno surdo, ela se transformará em uma **terceira língua** – L3. Ou seja, o grau de dificuldade aumenta, porém não há impossibilidades de que o aprendizado de uma L3 aconteça.

Segundo Pires (2014) o Programa de Avaliação Nacional de Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (PANDESB - 1999) elucida que o surdo ao aprender Libras como primeira língua (L1), desenvolve suas capacidades linguísticas com mais facilidade, o que possibilita um aprendizado mais tranquilo de leitura e escrita em Língua Portuguesa (L2). Essa facilidade já não se apresenta de forma espontânea para o aprendizado de uma Terceira Língua (L3), mas que ao ser trabalhada continuamente e com recursos didáticos que respeitem sua diferença linguística se desenvolve de forma progressiva e proveitosa.

Nesse caso, ao se tratar do Inglês como L3 para o aluno surdo, como já visto, segundo os documentos oficiais que regem a educação de línguas estrangeiras

modernas dentro do ensino no Brasil, muito se fala sobre o desenvolvimento das capacidades da linguagem: a fala, a leitura, a escrita e a compreensão.

Porém, como ressalta Carvalho (2014), além da visão holística das práticas de linguagem, sobre o ensino de Língua Inglesa, como sugerem os documentos oficiais, há também uma visão que entende que saber uma língua estrangeira é compreender que seu uso seja condizente com as necessidades apresentadas perante o sujeito, e com as necessidades do sujeito. Dessa forma, o uso mais adequado do Inglês para o aluno surdo segundo Carvalho, seria o uso do Inglês Instrumental para desenvolver a leitura e a compreensão textual dos alunos surdos, tendo em vista que o objetivo do ensino é formar um aluno crítico e ativo na sociedade.

Em seu relato o autor também aborda questões extremamente relevantes quanto à inclusão e à exclusão que ocorre na sala de aula inclusiva do ensino regular, evidenciando que grupos dominantes em sala de aula, seja de aluno surdo, seja, de aluno ouvinte, trará uma defasagem para algum dos lados. Pois ao trabalhar de forma direcionada com o aluno surdo o professor deixando de trabalhar o *speaking* e o *listening* para trabalhar o *reading* e o *writing*, poderá deixar os alunos ouvintes em defasagem em relação às capacidades de linguagem da língua estrangeira. Do mesmo modo, se o professor trabalhar o *speaking* e o *listening* o aluno surdo ficará em defasagem.

Outro ponto abordado no relato são as metodologias de ensino aplicadas pelo professor dentro da sala de aula inclusiva, de modo a direcionar da melhor forma possível para que haja aproveitamento para todos, no qual o uso de recursos visuais é de grande ajuda, o que não exclui, segundo a autora, a influência do conhecimento e fluência do português escrito para o aluno surdo e a forma de trabalho do inglês nas aulas, achando um ponto de equilíbrio tanto para aluno surdo quanto para aluno ouvinte.

Todos os pontos discutidos pela autora são de extrema relevância, pois questionam as práticas inclusivas, que ao não serem bem pensadas e aplicadas de forma coerente, podem se tornar exclusivas para ambos os lados. Sendo assim se faz necessário conhecer o contexto no qual se está inserido para encontrar a melhor forma de trabalho, pois alienação do contexto gerará desequilíbrio na balança da inclusão.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa etnográfica. De modo que conforme Moreira (2008) em uma pesquisa desse caráter se explora particularidades que não se podem descrever numericamente ao que se refere, ao indivíduo envolvido na pesquisa, como também ao meio no qual ele está inserido. Maanes complementa ao dizer que os subsídios da pesquisa qualitativa são “feitos no local de origem dos dados; e que não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico” (1979, p. 520) no que se relaciona à análise dos dados. Já a pesquisa interpretativa segundo Claretto se utiliza de “abordagens qualitativas (...) sendo elas aquelas de cunho antropológico, cultural ou etnográfico. As investigações deste tipo serão tratadas com a denominação de Pesquisa Interpretativa ” (2003, p.1), sendo que segundo Moreira (2008) a parte etnográfica permite a interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

Referente à coleta de dados, Moreira (2008) afirma que este modelo, em geral, caracteriza-se pelas observações, descrições e gravações “frequentemente verbal”, de modo a procurar interpretar acontecimentos sociais dentro de um contexto específico, o qual neste caso será a sala de aula de ensino regular inserida na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, a pesquisa teve por objetivo buscar compreender o ensino aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos, sendo o objeto de estudo uma sala de aula de terceira série do Ensino Médio. Verificou-se, ainda, o modelo de inclusão vigente na escola e sua influência no ensino aprendizagem da língua inglesa para um aluno surdo. Ou seja, o trabalho discorreu com abordagens de pesquisa que se firmam na investigação para firmar a sua conclusão.

Os instrumentos utilizados na geração de dados desta pesquisa foram: a revisão bibliográfica de documentos oficiais relacionados ao ensino de Língua Inglesa e a inclusão no ensino regular, a observação de aulas de Língua Inglesa e questionários aplicados aos participantes.

Considerando que a pesquisa delimitada por esses parâmetros permitiria uma melhor análise da escola regular, que passa pelo processo de inclusão, no que se relaciona ao ensino aprendido dos alunos surdos inclusos neste contexto, optou-se por esta metodologia.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Pato Branco – Paraná, com uma população estimada de 78,136 habitantes conforme dados do ano de 2014 do IBGE⁶. O local específico foi o Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental e Médio, localizado no centro da cidade, na Rua Itacolomi, 1550.

O Colégio Estadual Castro Alves iniciou suas atividades em 1975, e permanece até hoje sendo um local mantido pelo Governo do Estado do Paraná. No momento a escola possui 493 alunos matriculados, incluindo alunos que frequentam o Centro de Atendimento aos surdos, de modo que para melhor subsidiar os alunos a escola possui Sala de Recursos e Sala de Apoio nos dois períodos de funcionamento, matutino e vespertino.

Em seu Projeto Político Pedagógico vige a importância do conhecimento das diferentes realidades dos alunos dentro das quais eles estão inseridos no seu cotidiano, bem como o saber lidar com essas diferenças, sendo a inclusão um compromisso que a escola assumiu para si perante a sociedade.

O espaço físico da escola que está em vigor desde 1974, é amplo em um terreno de 13.000m², o qual possui um prédio de alvenaria que tem:

treze salas de aula, duas salas para educação especial, sala de Laboratório de análises Físicas e Químicas, um laboratório de Informática, uma sala de Direção, uma sala de Coordenação, Secretaria, seis banheiros com doze vasos e dois vestuários, uma cozinha, uma biblioteca, dois almoxarifados, um salão nobre com dois banheiros, uma área coberta, uma cantina, uma casa do zelador, uma quadra de piso de esporte, uma quadra de areia (PROJETO... , 2015, p.4).

Dessa forma a escola consegue dar suporte para seus alunos e ainda programar formas de apoio para os alunos de inclusão tendo em vista que a sala de recursos existe, justamente para auxiliar as necessidades dos alunos, de modo que uma das salas funciona como Centro de Atendimento para os alunos com surdez, pois o princípio que rege a escola segundo seu projeto político pedagógico é “os valores humanos, éticos e os princípios escolhidos pela escola _ respeito, responsabilidade e cooperação, para nortear a sua caminhada na educação, sempre

⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411850>>. Acesso em 17 jun. 2015.

voltados para a sua emancipação, construção do sucesso escolar e inclusão como princípio e compromisso social” (PROJETO..., 2015, p. 26), levando sempre em consideração a importância das particularidades dos alunos de mesmo modo como o convívio social em um todo independente das diferenças.

A educação tanto a regular quanto a inclusiva no Colégio Estadual Castro Alves é baseada no princípio de que:

necessidade de organizar o trabalho a partir de uma concepção que abranja todas as carências da escola e de seus diversos públicos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis e comunidade em geral. Antes de tudo, é importante basear o trabalho a ser realizado em princípios de inclusão, solidariedade, respeito à diversidade e valorização do potencial humano. Os objetivos devem ser sempre os de formação e aprendizagem dos alunos e as estratégias para esse desenvolvimento são as de estabelecimento de redes, parcerias e enfoque interativo entre todas as dimensões, aspectos e elementos envolvidos.

No trabalho de gestão educacional é importante adotar cuidados especiais e de forma operativa ao planejamento, organização, avaliação e monitoramento contínuo dos processos educativos, como condição para sua efetividade, tendo sempre como foco os objetivos estabelecidos. (PROJETO..., 2015, p. 45).

Dessa forma, aplicando esse princípio as necessidades do aluno surdo, a escola desenvolveu estratégias para dar suporte ao seu desenvolvimento e atender a sua necessidade especial da melhor forma possível, de modo que a sala de recurso que funciona como Centro de Atendimento para alunos com surdez, atende durante 20 horas aula semanais para atendimentos especializados, com cronogramas pré-estabelecidos, de forma que o atendimento ofertado tem como objetivo desenvolver o aluno e minimizar as dificuldades que possam possuir em comunicar-se, utilizando-se de:

comunicação e sinalização que demandam a utilização de outra língua, linguagens e códigos aplicáveis, além de técnicas e tecnologias que auxiliam o aluno no entendimento do contexto escolar, dos conteúdos ministrados nas mais diversas disciplinas.

O atendimento é ofertado no turno contrário, do ensino regular, organizado por cronograma, agrupando alunos da mesma série ou nível de ensino, com atendimentos de duas a três horas/aulas, duas vezes por semana ou mais, dependendo da demanda de atendimento.

O apoio pedagógico contemplará a necessidade do aluno, nos conteúdos que estão sendo ministrados no ensino regular, auxiliando no entendimento dos conteúdos desenvolvidos e na realização de atividades solicitadas, no ensino regular. Além de melhorar as competências de leitura e escrita de Língua Portuguesa, que para o aluno surdo é considerada sua Segunda língua, e dominar os conceitos básicos matemática (PROJETO..., 2015, p. 94).

Ou seja, o suporte é oferecido pelo colégio para que o desenvolvimento do aluno aconteça, procurando sempre atender as suas necessidades da melhor maneira possível, tanto para o aluno quanto para o contexto no qual ele está inserido dentro de sala de aula, visando preparar o aluno para a sociedade atual, formando-o como indivíduo capaz.

3.1.1 O Contexto da Pesquisa e seus Participantes

A pesquisa teve seu início no mês de março de 2015, sendo que além da pesquisa de campo concomitantemente ocorreram os estudos bibliográficos básicos para o desenvolvimento da mesma.

No dia 25 de março de 2015 iniciaram-se as observações de 06 (seis) aulas com o foco no processo de ensino aprendizagem do Inglês, e posteriormente a aplicação de questionários com questões abertas, fechadas e relacionadas (ANEXO, ver p 79 - 95.) para os quatro participantes que concordaram em participar, sendo eles: um aluno surdo, uma aluna ouvinte, a professora de Língua Inglesa e a tradutora/ Intérprete de Libras. A análise dos dados coletados também ocorreu no mês de maio de 2015.

A escolha do Colégio Estadual Castro Alves foi devido à grande presença de alunos surdos inclusos que frequentam as aulas no ensino regular como também do CAES (Centro de Atendimento Especializado na Surdez), no mesmo colégio, de modo que a instituição, por essas razões, tornou-se referência em relação ao seu atendimento especializado.

Por questões éticas serão preservados os nomes dos participantes para resguardo de seu anonimato, de modo que para identificá-los, na pesquisa, serão utilizados nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

De acordo com a Resolução nº 196 de 1996 do Ministério da Saúde, e Resolução nº 466/12 do CONEP toda pesquisa que envolve seres humanos como participantes necessita ser avaliada por um comitê de ética em pesquisa, geralmente vinculada a instituições autorizadas. Seguindo esses princípios, esta pesquisa tem seu protocolo de registro através da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a qual consta no Registro do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) sob o número 303.284 de 13 de junho de 2013.

Assim, conforme o código de ética, o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE, ver p. 72 - 75) foi apresentado na forma escrita aos envolvidos e também à diretoria da escola. Após os esclarecimentos sobre o documento, todos concordaram em participar assinando o documento para dar andamento à pesquisa.

Dessa forma, buscou-se desenvolvê-la de forma ética e humanizada com o objetivo de compreender e verificar o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para um aluno surdo incluso em uma sala de aula de ensino regular de nível médio.

O total de participantes da pesquisa foi de quatro pessoas, sendo elas distintas em suas construções históricas e sociais, elementos de extrema importância para a constituição do sujeito da pesquisa, o qual é analisado em sua totalidade. O perfil dos quatro participantes da pesquisa seguem duas linhas diferentes, a linha dos educandos: os dois alunos participantes (aluno surdo e aluna ouvinte) e a linha da docência (a professora de L. I. e a tradutora/intérprete).

3.1.1.1 Perfil dos alunos participantes

Os alunos participantes foram dois, sendo eles caracterizados respectivamente, como: João e Maria.

O participante João tem 18 anos, nasceu surdo, não é oralizado e reconhece a Libras como sua língua materna. Está regularmente matriculado no terceiro ano do Ensino Médio e mora na cidade de Pato Branco durante toda sua vida.

A participante Maria tem 17 anos, é ouvinte, não tem conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna. Está regularmente matriculada no terceiro ano do ensino médio, reside na cidade de Pato Branco desde seus seis anos de idade.

3.1.1.2 Perfil da professora e da tradutora/intérprete participante

Achou-se relevante para a pesquisa incluir a professora de Língua Inglesa, bem como a Tradutora/Intérprete que acompanha o aluno João em sala de aula, tendo em vista que a investigação trata do aluno surdo incluído no ensino regular, visando ao seu processo de ensino aprendizagem em relação à Língua Inglesa.

A professora e a Intérprete participantes serão caracterizadas como: Joana e Samara, respectivamente, para que, também, suas identidades sejam integralmente protegidas.

A professora Samara tem 49 anos, é ouvinte, tem pouco conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna, tendo o contato com a Libras há pouco tempo, através de cursos de capacitação oferecidos pelo Governo do Estado do Paraná para os professores da rede estadual, aproximadamente há dois anos. Reside na cidade de Pato Branco há 21 anos, já tendo morado na Grécia durante alguns anos de sua vida, trabalha como professora de Língua Inglesa há 23 anos.

A intérprete Joana tem 36 anos, é ouvinte, tem um bom conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna, tem pouco conhecimento de Inglês. Mora na cidade de Pato Branco há dois anos, já tendo morado em outras cidades como Campo Mourão, na qual também trabalhava como intérprete. Trabalha como intérprete há 13 anos.

3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos para a coleta de dados utilizados na pesquisa foram objetivos e claros a fim de facilitar a análise, utilizando-se da observação de 06 aulas, como também de questionários com questões: abertas, fechadas e relacionadas.

Essas serão descritas e em seguida analisadas, de forma que os dados obtidos serão colocados com a seguinte ordem: aluno surdo - João (foco da pesquisa), aluna ouvinte - Maria, professora de Língua Inglesa - Samara e tradutora/intérprete Joana.

O processo começou com o levantamento bibliográfico, para que a base das observações em sala de aula fosse pautada por um objetivo claro: o ensino aprendizagem do Inglês pelo aluno surdo. Observou-se um total de 06 horas/aula, todas na mesma turma, terceiro ano do ensino médio, composta aproximadamente de 35 alunos, sendo que o João era o único aluno surdo. Nessas observações acompanhou-se o interagir dos alunos entre si, as formas de trabalho da professora em sala de aula, as formas de abordagens dos assuntos, assim como, os recursos didáticos utilizados. Após as observações os questionários foram aplicados. A partir

das respostas coletadas iniciou-se o processo de análise dos dados, nos quais se considerou como um todo: a ligação de cada parte, principalmente a consonância do observado com as respostas dos participantes no questionário.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção será apresentado o passo a passo do que se observou nas aulas, bem como os questionários. Os questionários serão colocados de duas formas: primeiramente o questionário de compreensão de Língua Inglesa, aplicado somente para os alunos participantes, e no segundo momento o questionário relacionado ao ensino aprendizagem da Língua Inglesa no contexto inclusivo, aplicado a todos os participantes.

4.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Por meio das observações realizadas nessa turma de terceiro ano do Ensino Médio, pode-se perceber: que o espaço da sala de aula era pequeno para comportar os 35 alunos, os quais estavam enfileirados um atrás do outro, de modo que a organização se fazia de acordo com a necessidade; que o lugar onde o aluno surdo João se sentava, apesar de ser na primeira carteira da fila do canto encostada na parede, com a intérprete sentada a sua frente, somada à colocação da tv pendrive que ficava em um lugar de baixa visualização para o aluno surdo, comprometiam o seu rendimento. Desta forma a ordem e a organização da sala de aula não foram pensados a fim de proporcionar melhor visualização e entrosamento do aluno surdo com os demais colegas.

Percebeu-se ainda que a metodologia de passar muito conteúdo apenas de forma oralizada, sem dar um seguimento no quadro ou mesmo colocar um roteiro para sinalização dos assuntos trabalhados em sala de aula, não é eficaz para o aluno surdo, bem como também tal método é contestado até mesmo pelos alunos ouvintes, principalmente por se tratar de uma língua estrangeira, que para os ouvintes seria uma L2 e para o aluno surdo uma L3. Este fator pode contribuir para a ineficácia no aprendizado, bem como para o desinteresse dos alunos pelo conteúdo, pois conforme explica Carvalho (2014) há um desinteresse, principalmente pelo aluno surdo: “pode-se notar o desinteresse de alguns alunos surdos em estudar a L3, bem como a L2, justificando-se através da complexidade dessas duas línguas em relação à L1, tanto no que se refere à memorização da grafia das palavras em inglês e português, quanto a suas estruturas gramaticais. (2014, p. 8), pois elas (L2

e L3) diferem imensamente do habitual da L1 do surdo. Ou seja, apenas a oralização dos conteúdos, pode causar um agravamento nesse desinteresse do aluno surdo para com uma nova língua.

A professora Samara optava por seguir oralmente com as atividades da apostila que foi oferecida pelo colégio: *TAKE OVER 3*, da autora Denise Machado dos Santos – Editora Lafonte, 2012. Poucas vezes, somente quando surgia alguma dúvida de aluno relacionada à matéria, utilizava o quadro para explanar a questão levantada. A professora procurava passar os conteúdos, bem como os exercícios, oralmente, dando 5 (cinco) minutos para resolução de exercícios e nesse momento ela atendia às solicitações de alguns alunos nas carteiras. Posteriormente a isso fazia a correção seguindo a mesma didática anterior, ou seja, sequência oral.

Chamou a atenção o fato de que a maioria dos alunos não prestava atenção na matéria quando a professora apenas repassava e repetia o conteúdo com os alunos de forma oral, e sua fala por vezes era demasiadamente rápida para a compreensão geral do que era explanado, de forma que nos momentos de explicação os alunos se dispersavam facilmente sem prestar atenção no que era passado no momento.

A questão das conversas paralelas foi outro problema de importante relevância observado, pois a interação existe entre os alunos ouvintes. Eles trocam informações, dúvidas, explicações, mesmo relativas à atividade que precisa ser desenvolvida. O mesmo não é diferente com o aluno surdo, porém a sua interação era muito limitada, já que poucos alunos tinham conhecimento de Libras, e muitas das dúvidas de João eram diretamente feitas a Joana, a tradutora/intérprete que estava em sala de aula, o que de certa forma dificulta também o desenvolvimento social do aluno surdo.

A interação aluno surdo - alunos ouvintes é necessária, e deve ser incentivada com ordem e disciplina, para que haja respeito por todos para com todos. Nas observações foi possível constatar que além da intérprete, apenas dois alunos possuíam algum conhecimento de Libras para poder comunicar-se com João, isso gerava nele algum desconforto em relação a sua curiosidade de compreender o que estava acontecendo em sala de aula em certos momentos.

Um exemplo foi o momento em que os alunos falavam sobre o texto que a professora explicava oralmente, e naquela aula, a intérprete Joana não estava em sala, pois necessitou se ausentar por motivos médicos. Nesse dia em especial a

professora Samara trabalhou em grupos sobre um texto da apostila, porém o aluno João ao sentar-se com um colega que sabia Libras, pouco interagiu, pois o aluno não tinha paciência para explicar tudo que era necessário para realizar os exercícios da apostila, dessa forma ele apenas copiava as respostas.

De acordo com Mittler (2003) “as percepções e as atitudes dos professores são obviamente fundamentais às suas respostas para novas políticas de inclusão, afetando o modo como as políticas reagem como um todo” (p. 186), de modo que além dos alunos ouvintes, a professora poucas vezes utilizou gestos ou expressões faciais e corporais para direcionar-se ao aluno surdo, e quando isso acontecia era direcionado a intérprete Joana para que ela traduzisse para o aluno João, bem como mediante a ausência da intérprete a professora sinalizava (fazia gestos) de forma diferente da linguagem de sinais, e quando precisava de uma confirmação do que João havia entendido pedia para que o aluno que sabia Libras o fizesse.

Dessa forma, a aula muitas vezes parecia tornar-se cansativa e repetitiva para João, pois em vários momentos em que a professora trabalhava o *speaking* e o *listening* com a turma, ela passava, pela intérprete, para que João revisasse a tabela com os verbos e suas conjugações irregulares, assim o aluno acabava não participando de exercícios orais, mesmo como a compreensão de textos em inglês. Dessa forma, parecia haver uma distinção no tratamento entre o aluno surdo e o restante da turma.

Isso reforça o que Carvalho afirma “é difícil atender a dois grupos com necessidades tão diferentes”. (2004, p. 7), o que pode levar a uma exclusão dentro da inclusão. Pois apesar das atividades terem sido adaptadas para tentar atender a todos, houve pouco uso do material visual, ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento do surdo em sua aquisição de conhecimentos, tanto linguísticos quanto provenientes de qualquer outra área de sua formação.

O que vem a confirmar o que Hannuch apresenta em seu relato: “mesmo adaptando as atividades, percebia-se que a aprendizagem dos alunos surdos não era tão eficiente quanto o esperado e que os alunos ouvintes ansiavam por mais do que era ofertado em sala”. (2006, p. 90). Pois nas observações percebeu-se que havia muitos recursos que poderiam ser utilizados ou manejados para que essa realidade fosse diferente, recursos visuais como a utilização da tv pen-drive em sala de aula, o multimídia ambulante que o colégio disponibiliza, e até mesmo o uso mais frequente do quadro, poderiam fazer a diferença nesse contexto.

Com essas observações foi possível constatar que a postura da professora em sala de aula é fundamental ao posicionar-se em relação ao aluno surdo, fazendo significativa diferença para o seu aprendizado, assim como para com os demais alunos. A interação do docente no desenvolvimento de suas práticas cria um clima mais favorável, para que a inclusão obtenha êxito dentro da escola de ensino regular.

Sabe-se que hoje há recursos diferenciados para esse trabalho, dessa forma tudo que pode ser utilizado a favor da aprendizagem será bem recebido, pois estimula o interesse pela língua. Diferentes pontos de vista podem facilitar a compreensão de um determinado conteúdo, porém é preciso ressaltar que os recursos diferenciados, bem como a atuação do intérprete em sala de aula não substituem em nada a presença e a prática do professor. Sua forma de posicionar-se perante os conteúdos ministrados é de extrema relevância. É necessário flexibilizar-se e sensibilizar-se com as necessidades do seu público alvo, no caso os educandos.

Desse modo, o educador precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas, e não apenas o professor, a escola também influenciará muito a forma como a inclusão é desenvolvida, pois prover espaço para que isso aconteça é muito divergente do que ocorre na realidade se ela não proporcionar meios para que as múltiplas habilidades individuais de cada aluno sejam desenvolvidas de modo a aceitar as diferenças e aprender com elas.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A análise baseou-se em dois questionários distintos: primeiramente foi aplicado questionário com algumas questões de interpretação para os alunos: João e Maria, relacionados a compreensão de Língua Inglesa, com o objetivo de medir e comparar a compreensão do aluno surdo e da aluna ouvinte; o segundo questionário com questões abertas referentes às práticas inclusivas dentro do ensino regular foi entregue para todos os participantes, de modo que cada questionário continha perguntas direcionadas ao seu papel dentro da sala de aula: aluno, professor, tradutor/intérprete. Os questionários foram aplicados no mesmo dia para todos os participantes.

Todos os questionários tiveram como objetivo não somente compreender a diferença existente na compreensão da Língua Inglesa pelo aluno ouvinte e pelo aluno surdo, mas também dialogar as teorias previstas nos documentos oficiais que retratam da inclusão com a realidade encontrada em sala de aula, a fim de perceber quais as melhores formas de viabilizar o acesso ao conhecimento para não apenas incluir o aluno surdo, como também contribuir para seu crescimento como indivíduo.

Os questionários continham em média cinco questões, algumas abertas, o que possibilitaria o registro da opinião do participante e outras fechadas, para formação de dados objetivos. Após explicar o objetivo de cada questionário eles foram aplicados.

Para o primeiro momento de análise o questionário referente ao nível de compreensão da Língua Inglesa foi aplicado aos alunos: João e Maria. As perguntas basearam-se em uma questão retirada do ENEM⁷ de 2013 que utilizava a seguinte tirinha do Calvin:

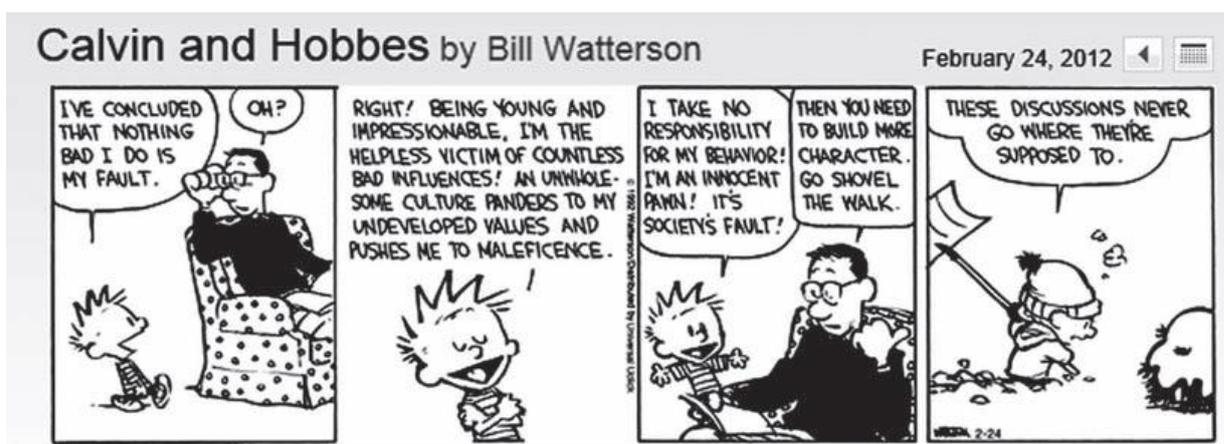


FIGURA 1 - Calvin

A questão retirada do ENEM de 2013 pode ser encontrada em documento eletrônico disponível na URL:< <http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>>. Acesso em 06 abr. 2015.

O diálogo da tirinha será abaixo transcrito⁸ e traduzido para facilitar a compreensão:

Calvin: Cheguei à conclusão de que nada de ruim que eu faço é minha culpa.

Pai de Calvin: Hã?

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio - prova realizada com o objetivo de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

⁸ Tradução feita pela pesquisadora.

Calvin: Sim! Ser jovem e impressionável, eu sou a vítima indefesa de inúmeras influências ruins! Uma doentia cultura intrigante aos meus valores subdesenvolvidos que me empurra para a maleficência.

Calvin: Eu não tenho responsabilidade pelo meu comportamento! Eu sou um inocente peão! A culpa é da sociedade!

Pai de Calvin: Então você precisa construir mais sua personalidade. Vá limpar a calçada.

Calvin: Essas discussões nunca vão para onde deveriam.

À qual seguia com a seguinte questão:

91) A partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele:

- A) decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
- B) culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.
- C) comenta que suas discussões com o pai não correspondem às suas expectativas.
- D) conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- E) reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas.

Ambos os alunos assinalaram a alternativa *E*, demonstrando que o conhecimento de Língua Inglesa, tanto do aluno surdo quanto do aluno ouvinte está ligado a captação da ideia geral do texto, porém, não se aprofunda em relação ao que pode ser subentendido pelo contexto geral somado à significação das palavras e de suas formas de uso e o seu objetivo, o qual corresponderia a opção *C* do questionário.

Neste questionário outras quatro perguntas se seguiram, porém eram questões baseadas na tirinha e na questão retirada no ENEM, as quais eram ligadas às questões de interpretação e de formação de opinião dos alunos.

Em relação à primeira pergunta: “Como Calvin descreve a si mesmo?” obtiveram-se as seguintes respostas dos participantes:

João: Ele culpa sociedade coisa errado.

Maria: Se descreve como influenciado pela sociedade por isso se julga inocente diante de seus atos errados.

João relacionou a ideia geral do texto sem ligar a significação da palavra “descrever” ao fato de Calvin direcionar a si como inocente na expressão “*I’m an innocent pawn*”. A construção de sentido que faz é ligada diretamente com o contexto geral da ideia que o quadro transmite, procurando transmitir de forma objetiva o que a sua compreensão captou a partir de seu entendimento básico do contexto empregado em Língua Inglesa, tendo em vista que o seu desenvolvimento linguístico na escrita ocorre de acordo com a sua composição linguística em Libras – L1, e devido a este fator muitas palavras são deixadas de fora, primando a objetividade de sua fala.

O que em relação à resposta dada pela participante Maria, sendo ela ouvinte, desenvolve-se de forma mais completa, elaborada e complexa, ligando diretamente com o seus atos de fala, pois o aluno surdo não possui a mesma compreensão de texto que um aluno ouvinte possa vir a ter. O aluno ouvinte remete a sua significação não apenas a significação das palavras contidas naquele espaço, mas liga também ao seu conhecimento de mundo com as palavras utilizadas, enquanto o aluno surdo faz uma ligação mais diretamente às imagens que ele percebe no contexto daquele texto, não tanto a significação das palavras como um todo, mas sim no contexto geral.

Na segunda questão: “A quem Calvin atribui a culpa por seu mal comportamento?” Obteve-se:

João: sociedade.

Maria: A sociedade.

João mostra ter compreendido o contexto geral, e de forma sucinta, ambos os participantes respondem à pergunta. A diferença entre eles está ligada ao uso do artigo *a*, que apenas a aluna Maria, ouvinte, utiliza em sua resposta. Esse fato está ligado à forma como a gramática da Libras é estruturada pelo surdo. Dessa forma João não faz uso do artigo *a*, pois, em sua língua materna o uso dos artigos é quase inexistente.

Outro ponto também recorrente é a variação na ordem das palavras dentro da frase que o aluno João, surdo, constrói para suas respostas, ou mesmo a própria grafia das palavras.

Na terceira pergunta: “Que crítica social Calvin constrói?”

João: sociedade cupla errado porque influencia ruim.

Maria: Que a sociedade presciona as pessoas, por exemplo os amigos ou até mesmo os políticos influenciando no voto.

A construção escrita que João faz não utiliza artigo ou mesmo pronomes, enquanto a construção que a participante Maria faz, além de ser mais complexa e citar exemplos, tenta expor realidades – o exemplo dos políticos. Todavia ao analisar as respostas, vemos que a ideia geral que ambas tentam transmitir é – a influência da sociedade – de modo que a construção frasal de João não é completamente clara, isso se explica por sua ligação a sua L1, que segundo Quadros e Karnopp “há várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças **[de libras]**, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma ordenação mais básica que as demais, ou seja, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto.” (2004, p. 139 – excerto grifado adicional meu), utilizando a forma básica da língua escrita para transmitir a sua ideia geral, por esse motivo suas respostas podem parecer também repetitivas.

Como pode ser visto perante a última questão deste questionário: “Você concorda com Calvin? Por quê?”:

João: Não, Por que sociedade influencia ruim é errado.

Maria: Não, acho que cada um é livre com as suas atitudes sabendo do que é certo e do que é erra em contra posição concordo que somos prescionados pela sociedade em certas ocasiões mais cabe a nós decidirmos o que fazer.

A construção que Maria faz, é muito mais complexa e explicativa se comparada com a resposta dada por João. O aluno surdo passa a ideia central de seu entendimento captando apenas o superficial, enquanto a aluna ouvinte constrói sua resposta de forma mais ampla, procurando responder as perguntas de modo a explicá-las da melhor maneira.

É possível ainda identificar que ambos os alunos apresentam algumas trocas na grafia, como o que João escreve: “culpa > cupla”. Trata-se de uma troca comum tendo em vista que para os alunos surdos a língua alfabética escrita é mais complicada, pois esta não é a sua primeira língua. A língua escrita que o aluno surdo aprende na escola de ensino regular é a Língua Portuguesa – L2, o que dificulta muito a transcrição correta de algumas palavras, pois para o surdo o significado

primeiro das palavras encontra-se em seus sinais, ligados a sua L1, que segundo Quadros e Karnopp (2004), está associado ao mecanismo gramatical da topicalização, ou seja, associação às expressões faciais que são feitas no momento de sinalização da palavra, e dessa forma o seu significado está ligado ao sinal, não diretamente com a grafia da palavra, para o surdo.

Quanto a troca nas palavras escritas por Maria: “pressiona > presciona” e “pressionados > prescionados”, tem uma explicação muito diferente, a troca do sc por ss está ligada aos fonemas, pois o som produzido pelo aparelho fonador por ambas /sc/ ou /ss/ é parecido, pois seus fonemas soam de mesma forma, que Quadros e Karnopp lembram que são os “fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais” (2004, p. 49), por isso as vezes os ouvintes confundem a sua grafia nas palavras, pois ligam a escrita ao som produzido ao falar.

Dessa forma, é possível perceber que ambos mostram suas ideias de maneira ampla e geral ao transcrevê-las de forma escrita. É visível como a produção escrita realizada pelo participante surdo e pelo ouvinte em muito se diferem, em suas construções de sentido e estão ligadas a fatores diferentes, pois o surdo é muito mais visual que o ouvinte. A L1 do surdo é a língua de sinais, a Libras, dessa forma também é comum que ele apresente em sua escrita, os verbos no infinitivo, pois, não há conjugação verbal em Libras. Porém ambos conseguem responder as questões que lhes foram apresentadas, e ambos fazem referências ao que estava ligado à tirinha de Calvin – FIGURA 1 (p. 46).

Para melhor visualização dos dados obtidos a seguir apresentar-se-á um quadro resumo que aponta os aspectos analisados como também o nível de interpretação entre o aluno surdo e a aluna ouvinte da mesma série. Ressalta-se que as dificuldades apresentadas pelo sujeito surdo quanto ao significado de algumas palavras nas questões tiveram mediação da tradutora/intérprete que o auxiliava para que o mesmo pudesse compreender o contexto geral das perguntas. Dessa forma o quadro relata a profundidade da compreensão dos participantes nesta parte da pesquisa.

TABELA 1 - Resultados da Compreensão Textual

Enem e Compreensão Textual		
Participantes	Categorias de Análise	Língua
João	a) Composição Linguística	Libras – Língua Brasileira de Sinais
	b) Entendimento Geral da Questão do Enem – Gênero Textual: Tirinha	Superficial
	c) Entendimento Específico das Questões de Interpretação	Apresenta Dificuldades
	d) Relação Coesa entre a Construção das Respostas com o que as Perguntas pedem	Apresenta limitações em estabelecer as relações, além de apresentar dificuldades em construir respostas
Maria	a) Composição Linguística	Língua Portuguesa
	b) Entendimento Geral da Questão do Enem	Superficial
	c) Entendimento Específico das Questões de Interpretação	Tem boa compreensão. Porém apresenta dificuldades no entendimento de alguns vocábulos da Língua Inglesa
	d) Relação Coesa entre a Construção das Respostas com o que as Perguntas pedem	Existe, porém apresenta dificuldades de transmitir a ideia central

No que diz respeito à segunda parte dos questionários, esta aplicada a todos os participantes, está ligada a questões específicas sobre a aprendizagem de Língua Inglesa para o aluno surdo. O questionário teve em média cinco perguntas. Cada questionário foi direcionado seguindo a ordem: alunos, professora, intérprete.

A primeira questão: “Você tem dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa? SIM () NÃO () * em caso de sim cite algumas.”:

João assinalou que sim e citou: “Por que eu não sei ler Inglês.”.

Para a mesma pergunta:

Maria também assinalou que sim e citou: “na tradução sem auxílio de dicionário algo do tipo”

Podemos perceber que ambos apresentam suas dificuldades, porém a aluna Maria, sendo ouvinte mostra por sua resposta que a sua incompreensão em relação à Língua Inglesa está muito mais ligada a possíveis palavras que ela desconheça, enquanto a dificuldade que o aluno João apresenta é ligada ao todo, à compreensão

e à significação do inglês como uma língua expressiva em seu contexto, pois ele diz não saber ler em inglês, sendo essa a possível causa de suas respostas repetitivas em torno do questionário do quadrinho de Calvin, pois ao captar a ideia geral, ele a repetiu para transmitir o significado apreendido.

A segunda questão: “O que você acha que pode melhorar nas aulas de Língua Inglesa e que o ajudaria na sua aprendizagem?”:

João: mais imagem, jogo.

Maria: o conteúdo passado pela professora com mais clareza no “falar”.

Isso demonstra que o aluno surdo, João, sente a necessidade do trabalho com o visual, pois isso facilita a sua compreensão sobre a significação do que lhe é transmitido. O visual para o surdo faz parte de sua interação, não havendo o visual o surdo apresenta uma dificuldade muito maior para aprender o conteúdo, pois para ele não é ‘concreto’ e palpável. Também é possível verificar que a forma como a professora desenvolve suas aulas, de maneira muito oralizada, contribui para a manutenção das dificuldades para os alunos ouvintes, como Maria apresenta na sua resposta.

Na terceira questão: “Você acha a Língua Inglesa importante para seus estudos? Por quê?”:

João: aprender estudo de língua inglês mais importante.

Maria: Sim, porque no mundo atual em que vivemos o máximo de conhecimento ainda é pouco.

Isso demonstra que ambos os participantes veem relevância no aprendizado de Língua Inglesa na atualidade, e que a mesma lhes têm um significado para a vida acadêmica, principalmente por serem alunos de terceiro ano do ensino médio, que já almejam adentrar às universidades, como também em suas carreiras profissionais.

Na quarta questão: “Como você se sente sendo aluno – surdo () ouvinte () – e aprendendo a Língua Inglesa em um contexto de aprendizagem idealizado para alunos ouvintes? Por quê?”

João: assinalou como surdo e escreveu - sinto aula inglês não é para surdo

Maria: assinalou como ouvinte e escreveu - acho que o ensino para mim é bom porque tem o auxílio do livro e outros recursos que facilitam um pouco mais

Perante a resposta que João dá, pode-se notar que apesar da inclusão dentro do ensino regular, o aluno surdo envolvido nesse contexto, sente-se excluído. Assim como Carvalho também relata em sua pesquisa, “percebemos na prática os resultados negativos desencadeados pela forma como a inclusão é implementada na escola, ou menos nas escolas” (2004, p. 5). Na sua fala, o aluno João demonstra o seu sentimento de exclusão, como se aquele aprendizado não fosse para ele, enquanto a resposta que a aluna Maria apresenta é satisfatória em relação ao seu aprendizado. Dessa forma, ressalto o que Carvalho salienta “O discurso tão bem elaborado sobre a inclusão não está em consonância com a prática.” (2004, p. 6).

Na última questão: “Você acha importante o papel do tradutor intérprete de libras para as aulas de inglês? Por quê?”:

João: Por que de inglês difícil e intérprete ajuda surdo entender.

Maria: acho mais que necessário porque agente, ouvinte já é complicado, imagina para um surdo que não tem noção do que é falado na aula, acho muito importante.

Vemos que o aluno João fala que o Inglês para ele é difícil, tendo em vista que não é apenas uma L2, mas sim uma L3 que já apresenta inúmeras divergências com a L2 que ele aprende em sala, e que se comparado com a sua L1. Vemos que as diferenças apenas crescem, pois para o aluno surdo o próprio Português é complicado, pois em muito difere a construção de frases e a grafia nas palavras com o que é sinalizado em Libras, na sua construção de sentido, dessa forma o Inglês se não trabalhado de forma coerente com as necessidades do surdo – o visual – só faz crescer a dificuldade do aluno para o aprendizado dessa L3.

Agora sob a visão da professora de Língua Inglesa, professora Samara, em relação às suas práticas pedagógicas em sala de aula para um ensino regular inclusivo.

A primeira questão: “Você mudou a sua prática pedagógica ao ter um aluno de inclusão – aluno surdo? Por quê? SIM () NÃO ()”:

Samara: assinalou com sim e escreveu – “Para ensiná-lo”

Vemos pela resposta da professora que ela percebe a necessidade de transformar as suas práticas pedagógicas em sala de aula para que o ensino para o aluno surdo aconteça da melhor forma possível, no entanto ao não trabalhar o visual em sala de aula, o aluno surdo perde o interesse, pois sua dificuldade se agrava.

Na segunda pergunta: “O que você pensa sobre a inclusão dos surdos no ensino regular?”:

Samara: Acho interessante, necessário.

Pode-se observar não somente por sua resposta como também por suas práticas em sala de aula, que esse aprendizado é um processo em construção para ambos os lados, não somente para o aluno, como também para o professor que está incluso nessa nova realidade, na qual se faz necessário repensar as suas práticas pedagógicas para que o aluno e professor desenvolvam em sintonia a produção do conhecimento de um mesmo assunto visto de pontos de vista diferentes, sendo que a maior dificuldade a ser trasposta é a interação entre aluno e professor mediante as problematizações que aparecem no cotidiano de uma sala de aula de ensino regular com alunos de inclusão.

Na terceira pergunta: “Quais as maiores dificuldades para o ensino e para a comunicação com o aluno surdo? Explique.”:

Samara: Muitas dificuldades em Língua Portuguesa, principalmente com a linguagem conotativa.

Desse modo, a professora demonstra que sabe que a dificuldade do aluno surdo parte primeiramente do aprendizado de sua L2, e que por sua L1 não conter ‘figuras de linguagem’ muitas vezes esse trabalho torna-se dificultoso, pois assim como o Português, o Inglês também apresenta formas de linguagem figuradas para determinadas situações, o que pode tornar o processo de aquisição dessa nova língua ainda mais trabalhoso, colocando barreiras na forma de se comunicar com o aluno, pois o próprio aluno ouvinte parte do conhecimento de sua L1 para fazer ligações com o aprendizado de sua L2 (Português – Inglês), porém para o aluno surdo o processo é ainda mais complexo, pois ele precisa partir de uma L2 para

estabelecer ligações com a L3 (Português – Inglês), dessa forma a dificuldade que o aluno surdo apresenta no Português, está intimamente ligada com suas dificuldades no Inglês.

Na quarta questão: “Você tem algum conhecimento de Libras? Sim () Não () Pouco ()”:

A professora Samara assinalou a opção pouco, o que demonstra que o fato de saber pouco de Libras dificulta muito a sua comunicação com o aluno surdo em sala de aula, o que pode colocar barreiras na hora da interação tanto do aluno com o professor, quanto do professor para com o aluno, sendo esse um caminho a ser percorrido com inúmeros desafios, e o desafio maior dentro desse contexto é a integração e interação social do aluno surdo com o meio ao qual ele está inserido, de forma que para o simples fato de conseguir comunicar-se com o aluno surdo na sua própria língua pode fazer toda a diferença no seu processo de aquisição de uma nova língua.

E na última questão: “Como você vê o papel do tradutor intérprete de libras como mediador do conhecimento para o aluno surdo?”:

Samara: Acredito que ajude, pois facilita. Mas já tivemos experiências anteriores, sem intérpretes, e conseguimos bons resultados. O interesse do aluno é fundamental, quando ele estuda verbos, vocabulário, sabe usar o dicionário o resultado é bem melhor. Em geral, eles enfrentam grandes dificuldades com a linguagem figurada, principalmente ironias, piadas. Isso mesmo em Língua Portuguesa, então, nestes casos, o intérprete é fundamental.

A resposta da professora coloca, o papel do aluno como atuante na sua própria formação de forma primordial, relatando que em experiências anteriores esse pode ter sido o ponto diferencial na formação de determinados casos também relacionados a alunos surdos.

É visível que há uma lacuna de compreensão entre professor e aluno em sala de aula e que muitas dessas dificuldades surgem de inúmeros fatores: sala de aula superlotada, o não uso de recursos visuais, muito trabalho apenas de forma oralizada, conversas paralelas, e nesse caso sim é possível que o interesse do próprio aluno surdo em relação ao seu aprendizado de Língua Inglesa seja de fundamental relevância, mas é preciso lembrar que não é apenas esse o fator determinante.

Já em relação ao ponto de vista da intérprete sobre a prática inclusiva o questionário teve a seguinte ordem:

Primeira questão: “Como você vê as práticas pedagógicas do ensino regular para o aluno surdo?”:

Joana: Infelizmente não há capacitação para o professor, eles nem ao menos entendem como o surdo aprende, devido à isso, as práticas pedagógicas praticamente não existem.

Ou seja, sob o olhar da intérprete, a lacuna existente é muito maior do que a existente sob o olhar da professora.

A segunda pergunta: “O que você pensa sobre a inclusão dos surdos no ensino regular?”:

Joana: A inclusão é ótima na arte da socialização e no contato com o intérprete (o qual muitas vezes é o único profissional com Libras que o surdo tem contato), mas em questão de conteúdo a defasagem é grande.

Dessa forma, a intérprete apresenta uma visão muito mais complexa sobre o todo em relação à inclusão, pois ela mostra sob seu olhar que a inclusão tem acontecido em sala de aula apenas como forma de socialização, mas que para o surdo a defasagem de conteúdo é grande, e isso pode ter resultados negativos quanto à inclusão, transformando-a em exclusão, pois o aluno surdo não sai capacitado da mesma forma como os alunos ouvintes, e tão pouco consegue obter o mesmo direcionamento em sua formação acadêmica.

Na terceira questão: “Quais as maiores dificuldades para o ensino e para a comunicação com o aluno surdo? Explique.”:

Joana: no ensino é complicado explicar apenas por palavras pois o surdo sendo visual, muitas vezes não “absorvem” o conteúdo. E na comunicação vejo que não há problemas, apenas quando eles tem que ler, e entra o Português, então tem o problema.

Mais uma vez é comentando sobre o assunto de haver apenas explicações orais, principalmente em se tratando de uma aprendizagem tão complexa quanto uma nova língua. Há uma presente insistência sobre o trabalho com o visual para o surdo, pois essa é uma necessidade real que ele tem, e precisa ser levada em consideração.

Na quarta questão: “Como você vê o seu papel de tradutor(a) intérprete de Libras como mediador(a) do conhecimento para o aluno surdo?”:

Joana: Importantíssimo, essencial. Mas isso não pode ser restrito apenas aos conteúdos, e sim ser um “leque” de informações. Pois como já comentei, muitas vezes esse aluno não tem contato com outras pessoas em sua língua, as quais poderiam explicar os acontecimentos e notícias do dia a dia. Assim, o intérprete explica os conteúdos da disciplina e precisa explica outras coisas.

Ou seja, a intérprete mostra que há uma sobre carga em relação ao seu papel e a sua função dentro de sala de aula e do convívio do aluno surdo, isso também interfere na formação do aluno e de seu aprendizado, pois não apenas o conhecimento do conteúdo é necessário para a construção de seu conhecimento, é necessário abrir mais as fronteiras de seu conhecimento de mundo, o que muitas vezes termina por ser papel do intérprete.

A última pergunta: “O que você acha que pode melhorar nas aulas de Língua Inglesa que ajudaria na aprendizagem do aluno surdo? Por quê?”:

Joana: A prática pedagógica usada de uma forma “visual”. Pequenas explicações e resumos sobre a matéria do dia (no quadro).

Novamente coloca-se a necessidade do aluno surdo em relação a recursos visuais como um ponto importante para ajudar em seu desenvolvimento e sua aquisição, de inúmeras formas esse ponto é colocado não apenas pela intérprete como também foi um ponto importante que o próprio aluno João mencionou em seu relato.

A fim de enriquecimento, o trabalho se dispôs a investigar também a experiência quanto às dificuldades e contribuições que podem ser trabalhadas na eficácia da aprendizagem do Inglês.

TABELA 2 - Resultados referentes ao processo de ensino aprendizagem

O Processo de Ensino Aprendizagem		
Participantes	Quanto a Aprendizagem e aos Recursos Didáticos	
Alunos		
João	a) Vê dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa	Sim
	b) Contribuições na melhora da aprendizagem	“mais imagem, jogo”
Maria	a) Vê dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa	Sim
	Contribuições na melhora da	Clareza na exposição dos

	aprendizagem	conteúdos
Professora e Tradutora/Intérprete		
Samara	a) Vê dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa	Sim
	b) Quais as dificuldades	Conhecimento da Língua Portuguesa “principalmente com a linguagem conotativa”
Joana	a) Vê dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa	Sim
	b) Quais as dificuldades	A falta da linguagem visual direcionada ao aluno surdo

Assim como a enorme relevância sobre a visão da inclusão dentro da escola regular sob a visão dos participantes da pesquisa. Pois, como também foi demonstrado, a inclusão fez parte da pesquisa a fim de verificar a vivência do aluno surdo no processo aprendizagem da Língua Inglesa neste contexto. Assim o quadro abaixo retrata, resumidamente, a visão dos envolvidos quanto à inclusão no espaço da escola regular.

TABELA 3 - Percepções dos participantes em relação à inclusão

Percepções em relação à Inclusão	
Participantes	Inclusão
João	Não se sente incluído
Maria	Acha necessário
Samara	Acha necessário e acredita ser um ‘processo’
Joana	Acha necessário, porém vê muitas dificuldades e lacunas

Dessa forma pode-se concluir que ainda há inúmeras lacunas nesse processo de inclusão, e que esta construção de saberes está em percurso. Estas lacunas se justificam por ter sido um processo às avessas, no sentido do surdo precisar buscar seu espaço dentro da escola regular e de não haver este espaço anteriormente preparado. A partir do momento em que a inclusão se tornou lei, muitos questionamentos vieram a seguir em todos os aspectos e nos mais diferentes ambientes educacionais. A adaptação física e material necessária e a preparação dos profissionais eram imprescindíveis, assim como a conscientização da própria sociedade sobre esta nova maneira de se olhar para a escola e seus integrantes.

Assim, foi necessário analisar todos os ângulos e procurar adaptar as técnicas pedagógicas da melhor forma. Porém, tudo precisava passar pelo processo de análise do contexto em que o professor estava inserido, pois a individualidade de

cada aluno influenciaria no andamento da turma como um todo. Dessa forma era preciso conhecer o contexto para que as mudanças acontecessem visando às melhorias. Como bem lembra Mittler “Uma outra alternativa seria o planejamento entre o professor e o coordenador das necessidades especiais para variar a abordagem usada pelo docente com a classe, seja coletiva, seja individualmente.” (2003, p.35), almejando sempre o avanço de todos.

Toda mudança exige esforço, empenho, envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos. Desde a discussão, o planejamento, o orçamento, a execução, a conscientização, até a aplicação de fato da lei que regulamenta e sustenta o ideal de uma sociedade, que se diz em busca da justiça e da igualdade.

Dessa forma, não apenas pelos dados levantados bibliograficamente, como também através do relatado pelos participantes da pesquisa, comprovou-se que a inclusão na atualidade percorre um processo que demanda trabalho, investimentos e muito preparo, para que o processo à longo prazo seja frutífero para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o crescimento da inclusão dentro das escolas. Diante de seus diversos aspectos optou-se por investigar o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para um aluno surdo incluso, o qual possui como L1 a Libras e como L2 a Língua Portuguesa, fazendo um quadro comparativo entre o nível de compreensão da língua inglesa entre um aluno surdo e o aluno ouvinte. Revelou-se a necessidade do reconhecimento da Libras como L1 do surdo dentro da sala de aula, por ser a sua língua natural, e por ter pontos tão diferentes ao da língua inglesa em sua forma sintática, fonológica e morfológica. Tendo suas próprias regras se faz necessário respeitar o desenvolvimento da Libras como ponte entre novas aquisições linguísticas, sejam ela o Português ou o Inglês.

Foi possível verificar que a Libras é benéfica para o surdo, possibilitando maior desenvolvimento e novos conhecimentos não apenas restrito ao currículo escolar, mas também abrindo os horizontes no que diz respeito a sua visão de mundo.

A revisão bibliográfica possibilitou a confirmação de uma luta histórica do indivíduo surdo que tem extrema relevância quando se trata da inclusão no contexto escolar regular, adquirindo direitos e reconhecimento como ser capaz perante a sociedade, e que suas diferenças linguísticas vem a somar conhecimentos e não dividir.

Destacando que:

Nunca é demais lembrar que a inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Uma das condições necessárias para que essas instituições sejam realmente inclusivas, ou seja, de todos e para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares.

(...)

Quando nos dispomos a fazer uma reviravolta na educação escolar para garantir às novas gerações o direito de cursar uma escola única, para todos e, conseqüentemente, inclusiva, todas as soluções devem alinhar-se a partir de uma visão irrestrita das possibilidades humanas e da valorização de suas manifestações específicas (MITTLER, 2003, p. 9 - 10).

Essas mudanças só serão concretizadas com resultados mais significativos quando todos os envolvidos no processo educacional participarem de maneira mais efetiva. A formação de um indivíduo crítico, atuante sobre suas necessidades, capaz

de mudar o contexto social no qual está inserido faz a diferença no progresso da realidade que se vivencia nos dias de hoje, pois a linguagem é a forma primordial de interação do ser humano, ela rege o seu crescimento como pessoa.

Dessa forma, a importância de conhecer outra língua que não apenas a sua, traz novas oportunidades de crescimento profissional e acadêmico, assim como, maior conhecimento de mundo, sobre outras culturas, novos olhares. Isso torna uma sociedade mais tolerante, pois ao conhecer o outro e respeitá-lo por sua própria identidade estabelecemos uma conexão de igualdade.

Este fato sugere que há necessidade de investimentos em programas especializados, não apenas para subsidiar o aluno que vivencia a inclusão, mas para dar suporte aos professores que se deparam com essa nova realidade, com a qual poucos estavam preparados para lidar. O contato dos professores com Libras pode ser efetivo ao auxiliar alunos surdos dentro da sala de aula, sem que o papel do tradutor/ intérprete seja sobrecarregado, pois o papel do professor dentro da sala de aula é insubstituível, não importa se o aluno é surdo ou ouvinte, todos apresentam suas particularidades como pessoa, e elas precisam ser respeitadas. O professor precisa estar preparado para o saber lidar com as diferenças para que estas gerem evoluções e não distinções sociais entre um e outro.

Ao final da análise dos dados coletados e das observações feitas, foi possível compreender que a dificuldade apresentada pelo aluno surdo em relação à Língua Inglesa é grande, porém o aluno ouvinte também apresenta suas dificuldades, dessa forma é necessário encontrar um intermediário para que ambos sejam considerados nos contextos que estão inseridos e coexistindo.

Pois mesmo com a mediação da intérprete a ideia superficial poderia ser captada por ambos, porém não foi aprofundada, e esse conhecimento mais profundo se faz necessário para que a compreensão e construção de sentido sejam completas e reais.

Por fim, o avanço do aluno surdo dentro do contexto regular é notório, havendo lacunas que precisam ser melhor estudadas e pensadas para que sejam preenchidas de novas maneiras, nas quais o recurso visual é de extrema importância, pois geralmente no momento da explicação, o professor se dirige ao intérprete e não ao aluno surdo, pois não domina o código da língua de sinais. É preciso trabalhar considerando as necessidades de todos e utilizando metodologias e práticas adaptadas e adequadas, só assim se fará cumprir o que prevê a lei,

tornando a realidade da inclusão não apenas teoria, mas uma prática para o aluno surdo que está neste contexto. O aluno surdo possui as mesmas possibilidades de desenvolver-se como o aluno ouvinte, somente precisa que suas necessidades sejam supridas. A linguagem faz parte do ser humano, o surdo tendo Libras como sua L1, tem toda a possibilidade de desenvolver sua capacidade cognitiva e de interação social, o que precisa ser assegurado são oportunidades que coloquem todos em pé de igualdade.

Assim, acredita-se na validade do trabalho para o meio educacional, visando as verificações relevantes para base de melhorias e buscas de novos recursos pedagógicos, a fim de aprofundar o conhecimento e a relação entre o professor e aluno surdo em sala de aula, principalmente aqueles ligados ao ensino aprendizagem da Língua Inglesa para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. 2007. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2014.

BORGES, A. R., **A inclusão de alunos na escola regular**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2004.

BRASIL, **Lei no 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 26 nov. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996, dispõe sobre pesquisas envolvendo Seres Humano. Documento eletrônico disponível na URL: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html> Acesso em 25 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. D.O.U. de 25.4.2007. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. CIDADE: 1996. Documento eletrônico disponível na URL <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998. Documento eletrônico disponível na URL <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&option=com_content&view=article>. Acesso em 24 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. D.O.U. de 23.12.2005. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Documento eletrônico

disponível na URL: < [tp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso 21 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 4.176**, de 28 de Março de 2002. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. D.O.U. de 23.12.2005. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Consulta/consulta_libras.htm> Acesso em 21 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. D.O.U. de 25.4.2002. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. D.O.U. de 23.12.2005. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. Brasília, DF. D.O.U. de 25.4.2002. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

Documento eletrônico disponível na URL: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf> Acesso em 26 nov. 2014.

BRASIL, **Decreto nº 6.094**, de 24 de Abril de 2007. Dispões sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. D.O.U. de 24.4.2007. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 20abri. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, arti.6º. Brasília, DF. D.O.U de 2.7.2010. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso 27 mai. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 46/126**, de 12 dezembro de 2012. Dispõe sobre pesquisas envolvendo Seres Humano e regulamente. Documento eletrônico disponível na URL: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. CIDADE: 2013. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2014.

CÂMARA, Leandro Calbente. *Abade Del' Épée: escolarização, linguagem e governo dos surdos*. 2012. **Dissertação** (Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Centro de Educação, Filosofia e Teologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012. 90 f. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://pt.scribd.com/doc/115528303/ABADE-DE-L-EPEE-escolarizacao-linguagem-e-governo-dos-surdos#scribd>>. Acesso em 21 abr. 2015.

CASTRO, Maria da Paz, **Reflexões sobre o Ensino para Todos e o Respeito à diversidade**, Revista Nova Escola, ed. 279, São Paulo: Abril S. A., 2015.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. *Desafios do Ensino da Língua Inglesa para Surdos*. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, 2013, 10 f.

CLARETO, Sônia Maria. **Etnografias e Pesquisas Interpretativas: crises da modernidade e encontros de seus impactos / Sônia Maria Claretto**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf> Acesso em 26 nov. 2014.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte editora, 2011.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Interação dos Surdos-. Rio de Janeiro 1999/2002. Documento eletrônico disponível na URL <<http://www.feneis.org.br/page/index.asp>> Acesso em 02 abr. 2015.

FOGAÇA, Carlos Francisco; GIMENEZ, Telma Nunez. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade**. 2007. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/09.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2014.

GARCEZ, Liliane; GIL, Marta, **Educação Especial no Brasil: fatos, desafios e realizações**. Revista Planeta Educação, ed. 154, São Paulo: Planeta, 2013.

GESSER, Audrei, 1971 – **Libras?** : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda/ Audrei Gesser; [prefácio de Pedor. M. Garcez]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia A., **Criança Surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. ed. 3. São Paulo: Plenux Editora, 2002.

HANNUCH, Jeane Nassar, **Inclusão: o ensino de língua inglesa para alunos surdos**, 2006, in Teaching English in context: contextualizando o ensino de Inglês, Londrina: UEL, 2006.

IBGE – (2015) Dados disponíveis no Web Site – Disponível na URL: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411850>>. Acesso em 17 jun. 2015.

MAANES, John Van, **The structure of scientific revolutions**, Chicago: University Press, 1979. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://books.google.com.br/books?id=leDeAQAQBAJ&pg=PA19&lpg=PA19&dq=MAANEN,+John+Van,+The+structure+of+scientific+revolutions,+Chicago:+University+Press,+1962.&source=bl&ots=YLRsqENkKd&sig=UQHKQexdWmAnJLNsQ7wl0RoGK5M&hl=pt-BR&sa=X&ei=5Pp5VPvBYOpNvjQgLAM&ved=0CD4Q6AEwAg#v=onepage&q=MAANEN%2C%20John%20Van%2C%20The%20structure%20of%20scientific%20revolutions%2C%20Chicago%3A%20University%20Press%2C%201962.&f=false>>. Acesso em 29 nov. 2014.

MITTLER, Peter, **Educação Inclusiva: contextos sociais** / Peter Mittler; trad. Windy Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2 . ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Inclui bibliografia.

MOURA, M. C. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/ Fapesp, 2000. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128_147.pdf>. Acesso em 21 abr. 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Documento eletrônico disponível na URL <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 26 nov. 2014.

PROJETO, **Político Pedagógico**. Colégio Estadual Castro Alves – EFM. Pato Branco, PR. 2015.

PIRES, Vanessa de Oliveira. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. Documento eletrônico disponível na URL: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A91.pdf>> Acesso em 26 abr. 2015.

PLONNES, Camila, **O impasse da inclusão**, Revista Educação, ed. 177, São Paulo: Segmento, jan. 2012. Documento eletrônico disponível na URL <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>>. Acesso em 18 abr. 2015.

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

_____. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos** / Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Estudos Surdos III**, Ronice Müller de Quadros (organizadora) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008)

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis; **Estudos Surdos II**, Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007)

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi; **Estudos Surdos IV**, Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (organizadoras) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009)

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello; **Língua de Sinais – Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

SANTOS, Denise Machado dos; **Take Over 3**. Rio de Janeiro, Editora Lafonte, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STREIECHEN, Eliziane Manosso, **Libras: aprender está em suas mãos** / Eliziane Manosso Streiechen – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

TIVEROLI, Tâmisia. *O Papel do Tradutor/Intérprete de Libras nas Aulas de Língua Portuguesa*. 2014. **Dissertação** (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Faculdade de Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014, 100 f.

WITKOSKI, Sílvia Andreis, **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos** / Sílvia Andreis Witkoski – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

APÊNDICES⁹

⁹ Para resguardar e sigilo dos participantes da pesquisa, todas as assinaturas constadas nos documentos serão apagadas.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Título da pesquisa: UM OLHAR SOBRE O SISTEMA METODOLÓGICO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Instituição promotora: UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Coordenador: PROFESSORA MESTRA MIRÉLIA FLAUSINO VOGEL E PROFESSORA DOUTORA DIDIÊ ANA CENI DENARDI

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo

Observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio.

2- Metodologia/procedimentos

Questionários, entrevistas semi estruturadas e observação de contexto escolar e aulas.

3- Justificativa

Esta pesquisa que se propõe a observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio, sendo uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e como já explicitado envolverá alunos surdos que estudam em escolas regulares sob a perspectiva da educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, sua importância ao se propor averiguar as diversificadas formas de trabalho no ensino da Língua Inglesa no trato com aprendizes surdos, tendo em vista que os mesmo são minoria linguística dentro da sala de aula do ensino regular

4- Benefícios

Os benefícios posteriores dessa pesquisa referem-se neste sentido, na possível relevância do trabalho para o meio acadêmico.

5- Desconfortos e riscos

Mínimos

6- Danos

Mínimos

7- Confidencialidade das informações

Sim

8- Compensação/indenização

Não

9- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisadora se compromete a fazer aos participantes uma devolutiva, reportando-lhes os resultados obtidos.

Nome do participante / Assinatura do participante

25/03/25

Local e Data

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Título da pesquisa: UM OLHAR SOBRE O SISTEMA METODOLÓGICO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Instituição promotora: UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Coordenador: PROFESSORA MESTRA MIRÉLIA FLAUSINO VOGEL E PROFESSORA DOUTORA DIDIÊ ANA CENI DENARDI

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo

Observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio.

2- Metodologia/procedimentos

Questionários, entrevistas semi estruturadas e observação de contexto escolar e aulas.

3- Justificativa

Esta pesquisa que se propõe a observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio, sendo uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e como já explicitado envolverá alunos surdos que estudam em escolas regulares sob a perspectiva da educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, sua importância ao se propor averiguar as diversificadas formas de trabalho no ensino da Língua Inglesa no trato com aprendizes surdos, tendo em vista que os mesmos são minoria linguística dentro da sala de aula do ensino regular

4- Benefícios

Os benefícios posteriores dessa pesquisa referem-se neste sentido, na possível relevância do trabalho para o meio acadêmico.

5- Desconfortos e riscos

Mínimos

6- Danos

Mínimos

7- Confidencialidade das informações

Sim

8- Compensação/indenização

Não

9- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisadora se compromete a fazer aos participantes uma devolutiva, reportando-lhes os resultados obtidos.

Nome do participante / Assinatura do participante

Local e Data

06-04-15 Cosine Alves

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Título da pesquisa: UM OLHAR SOBRE O SISTEMA METODOLÓGICO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Instituição promotora: UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Coordenador: PROFESSORA MESTRA MIRÉLIA FLAUSINO VOGEL E PROFESSORA DOUTORA DIDIÊ ANA CENI DENARDI

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo

Observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio.

2- Metodologia/procedimentos

Questionários, entrevistas semi estruturadas e observação de contexto escolar e aulas.

3- Justificativa

Esta pesquisa que se propõe a observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio, sendo uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e como já explicitado envolverá alunos surdos que estudam em escolas regulares sob a perspectiva da educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, sua importância ao se propor averiguar as diversificadas formas de trabalho no ensino da Língua Inglesa no trato com aprendizes surdos, tendo em vista que os mesmo são minoria linguística dentro da sala de aula do ensino regular

4- Benefícios

Os benefícios posteriores dessa pesquisa referem-se neste sentido, na possível relevância do trabalho para o meio acadêmico.

5- Desconfortos e riscos

Mínimos

6- Danos

Mínimos

7- Confidencialidade das informações

Sim

8- Compensação/indenização

Não

9- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisadora se compromete a fazer aos participantes uma devolutiva, reportando-lhes os resultados obtidos.

Nome do participante / Assinatura do participante

25/3/15
Local e Data

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Título da pesquisa: UM OLHAR SOBRE O SISTEMA METODOLÓGICO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS

Instituição promotora: UNIVERSIDADE FEDERAL TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Coordenador: PROFESSORA MESTRA MIRÉLIA FLAUSINO VOGEL E PROFESSORA DOUTORA DIDIÊ ANA CENI DENARDI

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo

Observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio.

2- Metodologia/procedimentos

Questionários, entrevistas semi estruturadas e observação de contexto escolar e aulas.

3- Justificativa

Esta pesquisa que se propõe a observar e descrever o sistema metodológico para o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos do ensino médio, sendo uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e como já explicitado envolverá alunos surdos que estudam em escolas regulares sob a perspectiva da educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, sua importância ao se propor averiguar as diversificadas formas de trabalho no ensino da Língua Inglesa no trato com aprendizes surdos, tendo em vista que os mesmo são minoria linguística dentro da sala de aula do ensino regular

4- Benefícios

Os benefícios posteriores dessa pesquisa referem-se neste sentido, na possível relevância do trabalho para o meio acadêmico.

5- Desconfortos e riscos

Mínimos

6- Danos

Mínimos

7- Confidencialidade das informações

Sim

8- Compensação/indenização

Não

9- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisadora se compromete a fazer aos participantes uma devolutiva, reportando-lhes os resultados obtidos.

Nome do participante / Assinatura do participante

Local e Data

25/03/2015 *Roberto*

ANEXOS



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

IDADE: 18 SEXO: FEMININO () MASCULINO (X)

OUVINTE () SURDO (X)

ESTADO CIVIL: SOLTEIRO (X) CASADO () OUTRO: _____

CIDADE: Pato Branco

NATURAL DE: Pato Branco

MORO NA CIDADE DE Pato Branco

A 18 ANOS (X) MESES ()

PROFISSÃO: _____

TRABALHO COM ESSA PROFISSÃO A _____ ANOS () MESES ()

*estudante ESTOU NO 3 ANO DO ENSINO medio

QUAL SUA ESCOLARIDADE? Sentido Livre

ESTUDA? SIM (X) NÃO () * EM CASO DE SIM

REDE PÚBLICA (X) REDE PARTICULAR ()

ESTUDEI GRANDE PARTE REDE PÚBLICA (X) REDE PARTICULAR ()

SOBRE O INGLÊS

ESTUDA INGLÊS A QUANTO TEMPO? Sim

FIZ CURSINHO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA - SIM () NÃO (X)

ESTUDO INGLÊS APENAS NA ESCOLA - SIM (X) NÃO ()



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

IDADE: 17 SEXO: FEMININO (x) MASCULINO ()

OUVINTE (x) SURDO ()

ESTADO CIVIL: SOLTEIRO (x) CASADO () OUTRO: _____

CIDADE: Pato Branco PR

NATURAL DE: Pato Branco PR

MORO NA CIDADE DE Pato Branco PR

A 17 ANOS (x) MESES ()

PROFISSÃO: _____

TRABALHO COM ESSA PROFISSÃO A _____ ANOS () MESES ()

*estudante ESTOU NO 3º ANO DO ENSINO médio

QUAL SUA ESCOLARIDADE? 3º ano médio

ESTUDA? SIM (x) NÃO ()

* EM CASO DE SIM

REDE PÚBLICA (x) REDE PARTICULAR ()

ESTUDEI GRANDE PARTE REDE PÚBLICA (x) REDE PARTICULAR ()

SOBRE O INGLÊS

ESTUDA INGLÊS A QUANTO TEMPO? desde 5º ano

FIZ CURSINHO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA – SIM (x) NÃO ()

ESTUDO INGLÊS APENAS NA ESCOLA – SIM (x) NÃO ()



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso
QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

IDADE: 49 SEXO: FEMININO () MASCULINO ()

OUVINTE () SURDO ()

ESTADO CIVIL: SOLTEIRO () CASADO () OUTRO: _____

CIDADE: Pato Branco

NATURAL DE: São João - PR

MORO NA CIDADE DE Pato Branco

A 21 ANOS () MESES ()

PROFISSÃO: Professora

TRABALHO COM ESSA PROFISSÃO A 23 ANOS () MESES ()

*estudante ESTOU NO _____ ANO DO ENSINO _____

QUAL SUA ESCOLARIDADE? Pos graduação

ESTUDA? SIM () NÃO () PDE * EM CASO DE SIM

REDE PÚBLICA () REDE PARTICULAR ()

ESTUDEI GRANDE PARTE REDE PÚBLICA () REDE PARTICULAR ()

SOBRE O INGLÊS

ESTUDA INGLÊS A QUANTO TEMPO? _____

FIZ CURSINHO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA - SIM () NÃO ()

ESTUDO INGLÊS APENAS NA ESCOLA - SIM () NÃO ()



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

IDADE: 36 SEXO: FEMININO (X) MASCULINO ()

OUVINTE (X) SURDO ()

ESTADO CIVIL: SOLTEIRO () CASADO () OUTRO: Divorciada

CIDADE: Pato Branco

NATURAL DE: Campo Mourão

MORO NA CIDADE DE Pato Branco

A 2 ANOS (X) MESES ()

PROFISSÃO: Intérprete de Libras

TRABALHO COM ESSA PROFISSÃO A 13 ANOS (X) MESES ()

*estudante ESTOU NO _____ ANO DO ENSINO _____

QUAL SUA ESCOLARIDADE? Especialização Completa

ESTUDA? SIM () NÃO ()

* EM CASO DE SIM

REDE PÚBLICA () REDE PARTICULAR ()

ESTUDEI GRANDE PARTE REDE PÚBLICA () REDE PARTICULAR ()

SOBRE O INGLÊS

ESTUDA INGLÊS A QUANTO TEMPO? _____

FIZ CURSINHO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA – SIM () NÃO ()

ESTUDO INGLÊS APENAS NA ESCOLA – SIM () NÃO ()



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

NOME DO PARTICIPANTE:

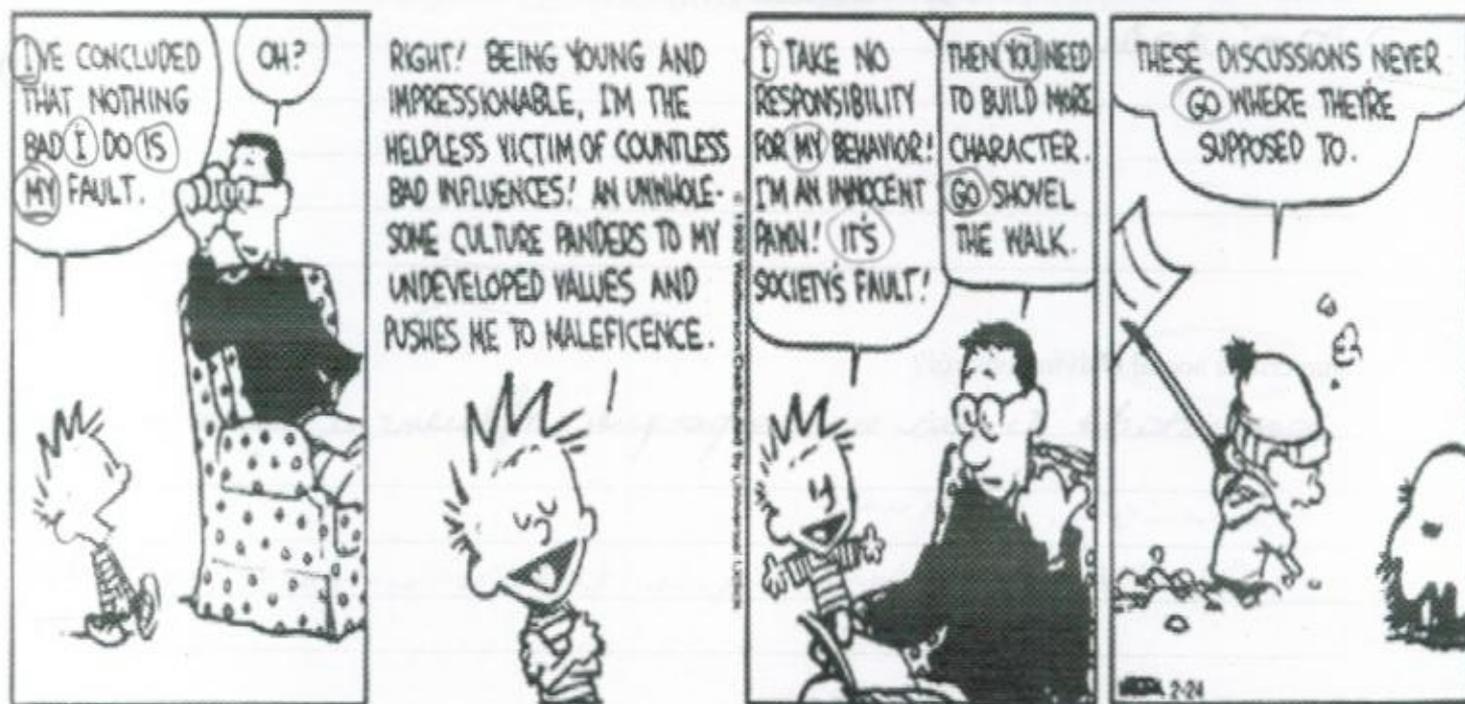
DATA: 08/04 /2015 ALUNO: SURDO
 OUVINTE

Questionário de Inglês

Fonte da questão¹

Calvin and Hobbes by Bill Watterson

February 24, 2012



Questão 91 – Enem 2013 – 2º dia

a partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele:

¹ A questão retirada do ENEM de 2013 pode ser encontrada em Documento eletrônico disponível na URL: <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>> Acesso em 06 abr. 2015.

- A) decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
 - B) culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.
 - C) comenta que suas discussões com o pai não correspondem às suas expectativas.
 - D) conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas. X

Questões interpretativas

Como Calvin descreve-se a si mesmo?

Ele culpa a sociedade por ser errado. → X

A quem Calvin atribui a culpa por seu mal comportamento?

Sociedade. C

Que crítica social Calvin constrói?

Sociedade sendo errado porque influencia ruim. X

Transcrição de sinais:

Considero errado que Calvin culpe a sociedade.

Você Concorda com Calvin? Por quê?

Não, por que sociedade influencia ruim é errado. C



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA: 07 / 04 /2015 ALUNO: () SURDO

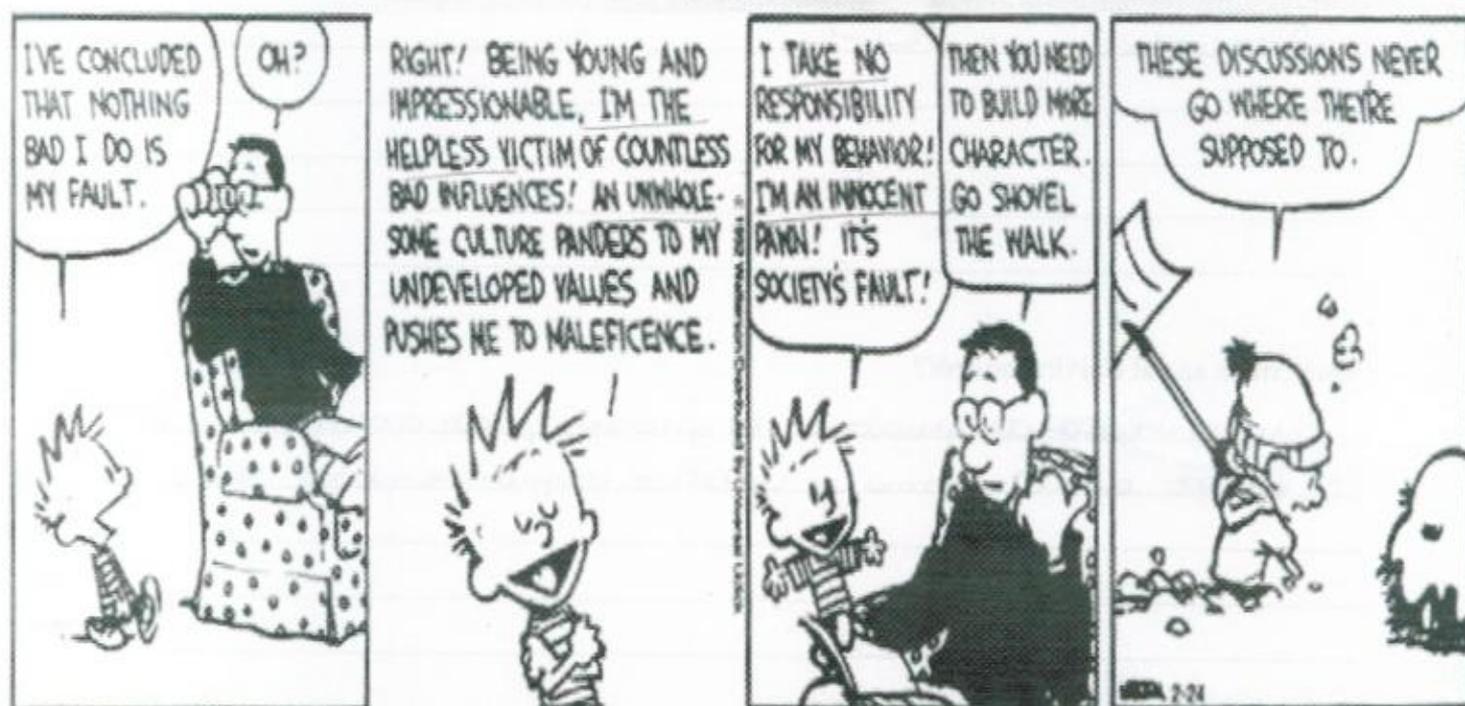
(x) OUVINTE

Questionário de Inglês

Fonte da questão¹

Calvin and Hobbes by Bill Watterson

February 24, 2012



Questão 91 – Enem 2013 – 2º dia

a partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele:

¹ A questão retirada do ENEM de 2013 pode ser encontrada em Documento eletrônico disponível na URL: <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>> Acesso em 06 abr. 2015.

- A) decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
- B) culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.
- C) comenta que suas discussões com o pai não correspondem às suas expectativas.
- D) conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- E) reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas. +

Questões interpretativas

Como Calvin descreve-se a si mesmo?

Se descreve como influenciado pela sociedade por isso usa
falca inocente diante de seus atos viciados. C

A quem Calvin atribui a culpa por seu mal comportamento?

A sociedade C

Que crítica social Calvin constrói?

Que a sociedade pune os pecadores, por exemplo
os amigos e até mesmo os políticos influenciando no voto. C

Você Concorda com Calvin? Por quê?

Sim, acho que cada um se luta com as suas atitudes sabendo
do que se trata e do que se espera em certa posição. Concordo que
somos influenciados pela sociedade em certos aspectos, mas
cada um não decidimos o que fazer. C



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO:

DATA: 08/04/2015 ALUNO: SURDO
() OUVINTE

ALUNO

VOCÊ TEM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA?

SIM (X) NÃO () * em caso de sim

CITE ALGUMAS:

Por que eu não sei ler inglês.

O QUE VOCÊ ACHA QUE PODE MELHORAR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA QUE AJUDARIA NA SUA APRENDIZAGEM?

mais interação, jogo

VOCÊ ACHA A LÍNGUA INGLESA IMPORTANTE PARA SEUS ESTUDOS? POR QUÊ?

aprender estudos de língua inglês mais importante.

COMO VOCÊ SE SENTE SENDO ALUNO - SURDO (X) OUVINTE () - E APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM IDEALIZADO PARA ALUNOS OUVINTES? POR QUÊ?

Sente que a língua inglesa não é para surdos

VOCÊ ACHA IMPORTANTE O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AS AULAS DE INGLÊS? POR QUÊ?

Por que o inglês é difícil e o intérprete ajuda a entender.



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

DATA: 08 / 04 /2015 **ALUNO:** () SURDO
(x) OUVINTE

ALUNO

VOCÊ TEM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA?

SIM (x) NÃO () * em caso de sim

CITE ALGUMAS:

na Tradução usam auxílio de dicionário além de vídeo

O QUE VOCÊ ACHA QUE PODE MELHORAR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA QUE AJUDARIA NA SUA APRENDIZAGEM?

o conteúdo passado pelo professor com mais clareza
no "falar"

VOCÊ ACHA A LÍNGUA INGLESA IMPORTANTE PARA SEUS ESTUDOS? POR QUÊ?

Sim, porque no mundo atual um que vive o máximo
de conhecimento ainda é pouco.

COMO VOCÊ SE SENTE SENDO ALUNO - SURDO () OUVINTE (x) - E APRENDENDO A LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM IDEALIZADO PARA ALUNOS OUVINTES? POR QUÊ?

acho que é um sinal para mim é bom porque tem o auxílio do livro e outros recursos que facilitam um pouco mais

VOCÊ ACHA IMPORTANTE O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA AS AULAS DE INGLÊS? POR QUÊ?

acho mais que necessário porque ouvir, ouvir é complicado, imagina para um surdo que não tem nada de que se fala na aula, acho muito importante.



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO:

DATA: 13/4 /2015

() SURDO

(X) OUVINTE

PROFESSOR (A)

VOCÊ MUDOU A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA AO TER UM ALUNO DE INCLUSÃO – ALUNO SURDO? POR QUÊ?

SIM (X) NÃO ()

Para ensiná-lo.

O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR?

Acho interessante, necessário.

QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES PARA O ENSINO E PARA A COMUNICAÇÃO COM O ALUNO SURDO? EXPLIQUE.

Muitas dificuldades em Língua Portuguesa, principalmente com a linguagem escrita.

VOCÊ TEM ALGUM CONHECIMENTO DE LIBRAS?

SIM () NÃO () POUCO (X)

COMO VOCÊ VÊ O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO PARA O ALUNO SURDO?

Acredito que ajude, pois facilita. Mas já tivemos experiências anteriores, sem intérpretes e conseguimos bons resultados. O interesse do aluno é fundamental, quando ele estuda verbos, vocabulário, sabe usar o dicionário o resultado é bem melhor. Em geral, eles enfrentam grandes dificuldades com a linguagem figurada, principalmente ironias, piadas. Isso mesmo em Língua Portuguesa, então, nesses casos, o intérprete é fundamental.



Questionário para pesquisa de dados de Trabalho de Conclusão de Curso

QUESTIONÁRIO SOCIAL:

NOME COMPLETO: _____

DATA: 08/04/2015

() SURDO

(X) OUVINTE

INTÉRPRETE

COMO VOCÊ VÊ AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO REGULAR PARA O ALUNO SURDO?

Infelizmente não há capacitação para o professor, eles nem ao menos entendem como o surdo aprende, devido a isso, as práticas pedagógicas praticamente não existem.

O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR?

→ A inclusão é ótima na parte da socialização, no contato com o intérprete (o qual muitas vezes é o único profissional com habilidades que o surdo tem contato), mas em questão de conteúdo a defasagem é grande.

QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES PARA O ENSINO E PARA A COMUNICAÇÃO COM O ALUNO SURDO? EXPLIQUE.

no ensino é ^{simplicado} explicar apenas por palavras, pois o surdo sendo visual, muitas vezes não "absorvem" o conteúdo. É na comunicação que não há problemas, apenas quando eles tem que ler, e entra o português, então tem o problema. (e escrita)

COMO VOCÊ VÊ O SEU PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO PARA O ALUNO SURDO?

Importantíssimo, essencial, mas não pode ser restrito apenas aos conteúdos, e sim ser um "elo" de informações. Já comentei, muitas vezes esse aluno não tem contato com outras pessoas em sua língua, os quais poderiam explicar os acontecimentos e notícias do dia a dia. Assim, o intérprete explica os conteúdos da disciplina e precisa explicar outros casos.

O QUE VOCÊ ACHA QUE PODE MELHORAR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA QUE AJUDARIA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO? POR QUÊ?

A prática ~~de~~ pedagógica usada de uma forma "visual". Pequenas explicações e resumos sobre a ~~de~~ matéria do dia (no quadro)