



Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos

A look at English languageteaching-learningfor deaf students

Yohanna Hemilly Katleen Kühl¹
Didiê Ana Ceni Denardi²

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa-etnográfica (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008) cujo principal objetivo foi o de observar e discutir o processo de ensino-aprendizagem de inglês de um aluno surdo incluso no terceiro ano do ensino médio de um colégio estadual localizado em uma cidade do sudoeste do Paraná, em 2015. O estudo baseou-se nos aspectos educacionais, sociais e pedagógicos referentes à educação inclusiva discutidos por Quadros(2008), Witkoski (2012) e Streiechen (2013), bem como nos fundamentos da Lei Federal Nº 7.853, que trata da integração da pessoa portadora de deficiência na educação básica. Os dados foram gerados por meio de observações de seis aulas de inglês e aplicação de um teste de compreensão textual a um aluno surdo e a uma aluna ouvinte. Os resultados da análise apontaram vários fatores que comprometem o ensino-aprendizagem da língua inglesa para surdos, tais como: a) o despreparo do professor de Inglês para lidar com realidades diferentes as idealizadas para alunos ouvintes; e b) o mal uso de material didático de inglês nas aulas observadas. Acredita-se que o olhar relatado, somado a outras pesquisas desta área, poderá contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos seja aprimorado.

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

Abstract: This article presents an ethnographic-qualitative research (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008), which main aim was to observe and discuss the English language teaching-learning process of a deaf student included in a third year of high school of a state public school located in southwestern Paraná, in 2015. The study was based on educational, social and pedagogical aspects of inclusive education discussed by Quadros(2008), Witkoski (2012) and Streiechen (2013), as well on the basis of the Federal Law Nº7.853, that is related to the integration of the disabled person in basic education in regular education. Data were generated by means of six observed classes and a reading test applied to a deaf and a listener students. The results of the analysis pointed out to several factors that impact on the English language teaching-learning for deaf people, such as: a) the English teacher's lack of understanding to deal with different realities out of the idealized one for listener students; and b) the misused of the English didactic material in the observed classes. It is believed that this reported look, together with other research in this area, may contribute to the improvement of the English language teaching-learning process for deaf students.

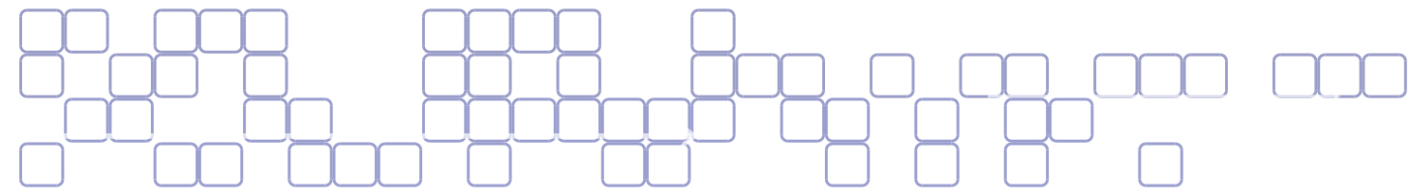
Keywords: Inclusion; Deaf student; Teaching-learning; English language.

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.

¹Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – CâmpusPato Branco.

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – CâmpusPato Branco.



Ademais, estratégias, métodos, atividades e recursos didáticos vêm sendo discutidos de forma que esse público possa ter suas necessidades educacionais atendidas de forma eficiente, nas escolas regulares, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

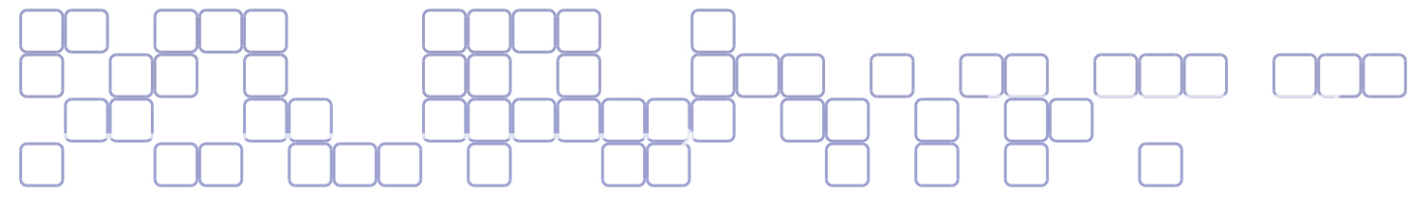
Por outro lado, se faz necessário investigar o cenário de cada escola, bem como compreender as atitudes, posicionamentos e ações dos alunos surdos e ouvintes presentes nesses contextos a fim de obter informações relevantes para a tomada de decisões e elaboração de políticas educacionais referentes ao processo de ensino-aprendizagem da educação inclusiva, em geral, e de língua inglesa, em específico. Com base nesses pressupostos, em 2015 realizamos uma pesquisa qualitativo-etnográfica (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008), cujo objetivo principal foi observar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos inclusos no ensino regular, de um colégio estadual em uma cidade do sudoeste do Paraná. Teoricamente, o estudo baseou-se nos aspectos educacionais, sociais e pedagógicos referentes à educação inclusiva discutidos por Quadros (2008), Witkoski (2012), Streiechen (2013), dentre outros. Foram também observados os fundamentos da Lei Federal nº 7.853 que trata da integração da pessoa portadora de deficiência na educação básica no ensino regular.

Neste sentido, neste artigo propomos apresentar e discutir as observações realizadas em aulas de língua inglesa, bem como as respostas de um aluno surdo (incluso) e uma aluna ouvinte a uma questão de compreensão textual extraída da prova de língua estrangeira-inglês do ENEM-2013³⁴. Dessa forma, procuramos apresentar nossas representações sobre o contexto de diversidade linguística e sociocultural no âmbito escolar, uma vez que esse contexto influencia diretamente no processo educacional de cada sujeito e também uma análise do desenvolvimento de leitura em inglês dos alunos surdo e ouvinte, representantes do contexto investigado.

Quanto a sua organização textual, o presente artigo se divide em: introdução, para a contextualização da pesquisa realizada; revisão de literatura sobre ensino-aprendizagem de inglês e sua relação com a inclusão, abordando questões que cerceiam o contexto escolar inclusivo para o aluno surdo em sala de aula de inglês;

³Exame Nacional do Ensino Médio - prova realizada com o objetivo de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

⁴A 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.

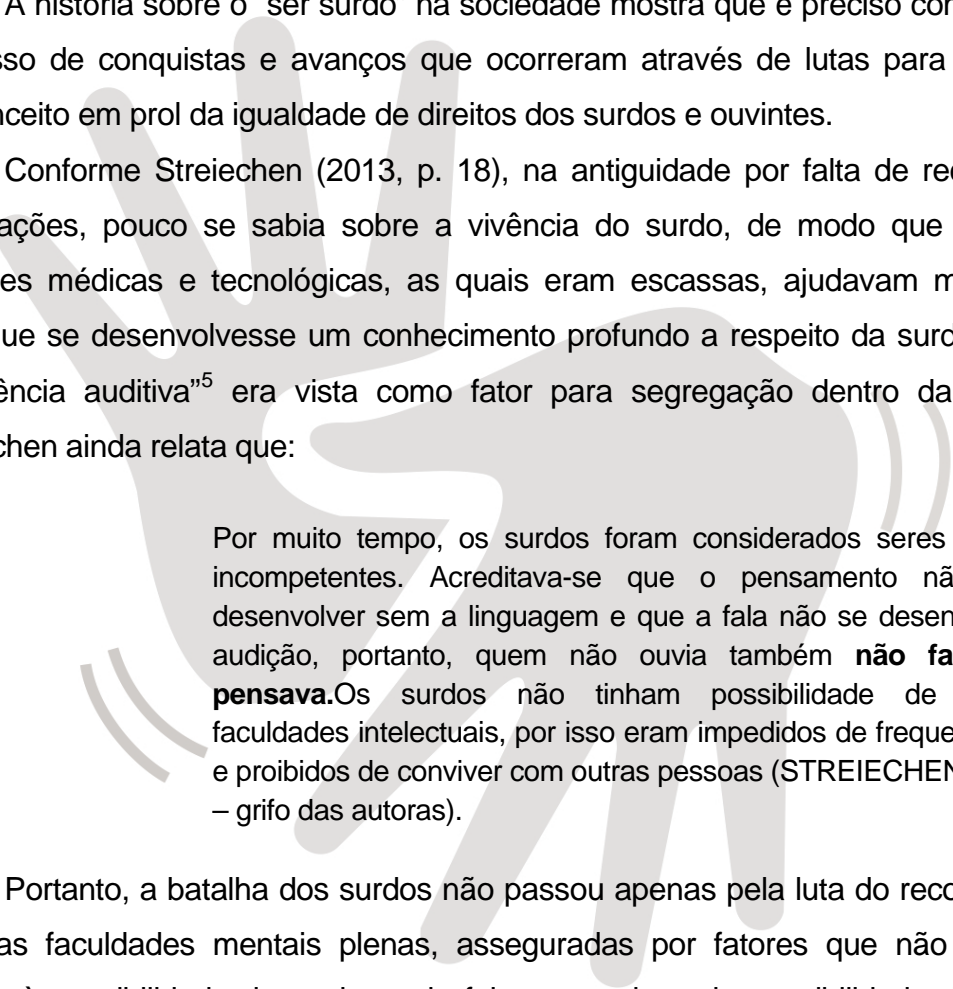


aspectos metodológicos que nortearam o estudo na geração, a apresentação e sistematização dos dados analisados e, por fim, considerações finais sobre a pesquisa em si e sobre a temática em questão.

Pressupostos sobre a educação inclusiva no Brasil, a Libras e o direcionamento do ensino de Inglês no ensino regular brasileiro

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 prol da igualdade de direitos dos surdos e ouvintes.

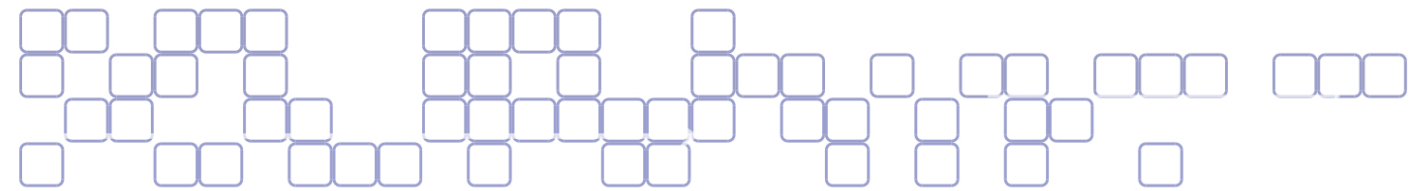
Conforme Streiechen (2013, p. 18), na antiguidade por falta de recursos e de informações, pouco se sabia sobre a vivência do surdo, de modo que até mesmo soluções médicas e tecnológicas, as quais eram escassas, ajudavam minimamente para que se desenvolvesse um conhecimento profundo a respeito da surdez, assim a “deficiência auditiva”⁵ era vista como fator para segregação dentro da sociedade. Streiechen 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 das autoras).

Portanto, 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 pela possibilidade do raciocínio lógico desenvolvido através dos outros sentidos. A luta dos sujeitos surdos foi muito além e muito mais árdua para chegarmos às conquistas que temos na educação brasileira hoje. Como o Decreto nº 6.094, de abril de 2007, no Art. 2º, que estabelece: “IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais

⁵Deficiência 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”.



especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2005).

Dessa forma se viabilizou melhorias para a educação do surdo no Brasil, porém, ainda há muito a se discutir a respeito da melhor maneira sobre como deve ocorrer as adaptações dentro da sala de aula, para que haja uma adequação satisfatória tanto para os alunos inclusos ou não quanto para o professor em sala de aula.

Com relação à inclusão do aluno surdo na escola, a LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, é um instrumento potencial de promoção de aprendizagem. 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 língua 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.

Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) debatem amplamente questões sobre a legitimidade da Libras, e apontam que ela é uma língua natural, por ter uma estrutura própria além de se dividir em níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. 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. De forma a confirmar essa informação lemos em seu Art. 1º que a Libras

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

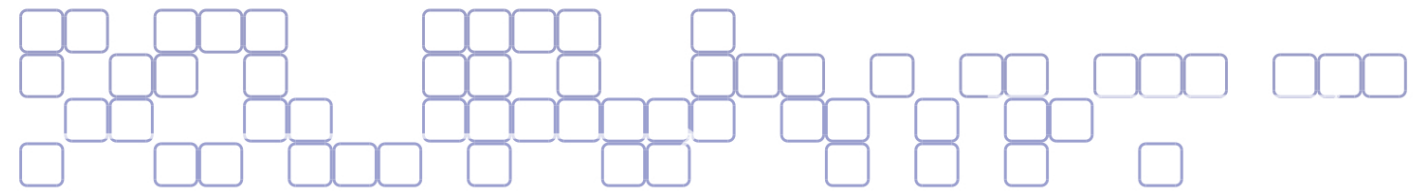
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas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

No caso das crianças surdas, a Libras muitas vezes pode ser reconhecida como sua língua materna, e isso interferirá no processo de aprendizagem da criança, pois a diferença linguística em sala de aula não tem sido bem recebida, e o próprio professor pode não ter conhecimento dos níveis de diferença entre uma língua e outra, portanto o processo de aprendizagem de uma terceira língua para o surdo se torna difícil.

Gesser(2009) afirma que “O funcionamento da esfera cognitiva, linguística e afetiva no indivíduo surdo se desenvolve a partir do acesso a uma língua que não

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





dependa do recurso da audição” (2009, p. 78). Isso transforma a realidade do sujeito surdo, que tem o atravessamento das línguas orais em sua própria vivência, para que se torne um sujeito capacitado para os demais desenvolvimentos, inclusive para o desenvolvimento de uma terceira língua, como o inglês.

Com relação à inclusão, Mittler (2003) afirma que esse conceito “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 – grifo das autoras). 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 sejam efetivadas dentro dos contextos para os quais estão previstas.

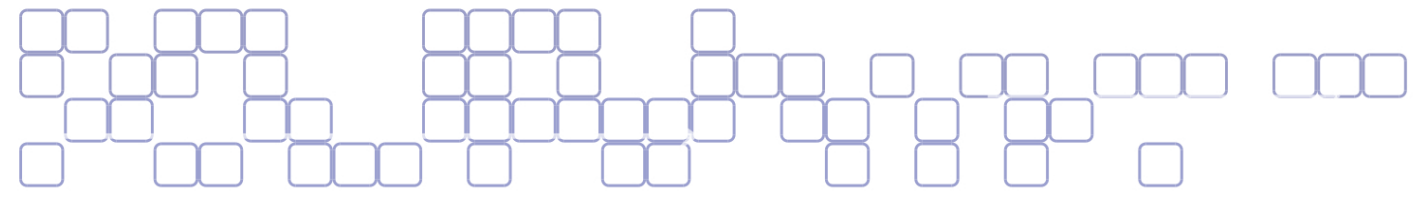
É visível que houve um aumento significativo na inclusão nas últimas décadas no Brasil. O Brasil é um país que se construiu de forma miscigenada, desde os primórdios com a colonização portuguesa até os dias de hoje com a realidade de um mundo globalizado, no qual as pessoas vêm e vão por todos os lugares 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.

Conforme Plonnes (2012, p. 01),

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 .

Dessa forma, não apenas temos um visível crescimento relacionado à inclusão, como vemos que ela tornou-se realidade na grande maioria das escolas da rede pública de educação básica, na qual os alunos devem vivenciar essa experiência, não apenas





pelo convívio social ao qual estão submetidos na escola, como também é preciso que seu aprendizado seja correlato com essa realidade que lhe é proposta.

Para isso, os documentos oficiais de ensino orientam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, inclusive da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, doravante LEM, neste caso o Inglês. Com o passar do tempo, novas tendências foram surgindo e, com isso, esses documentos foram sendo modificados e adaptados, principalmente pelas questões que envolvem a inclusão.

Neles é possível identificar que a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1979) é o referencial teórico que sustenta o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), 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 (PARANÁ, 2013, p.88). Além disso, as DCE ainda preveem que a disciplina de LEM contemple as

quatro habilidades respectivas: leitura, escrita, fala e audição. (...) modelo de competência comunicativa e desempenho, no qual 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 (PARANÁ, 2013, p. 88).

Porém, sabe-se que as habilidades da audição e da fala não são pertinentes aos alunos surdos, tornando-se um fato complicador para o professor que tem como guia de suas aulas uma estrutura de abordagem das quatro habilidades. Nas turmas que há alunos inclusos seria necessário que houvesse adaptações na abordagem de ensino, pois o prescrito nem sempre se aplica tal qual o previsto para um determinado contexto, principalmente com o aumento significativo da inclusão, em que cada aluno apresentará uma necessidade diferente. Dessa forma, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem de LEM necessita de mais adaptações, além disso, ainda não há políticas linguísticas sólidas no Brasil. O que há são documentos que auxiliam os professores na organização do seu trabalho pedagógico na escola pública, e esse auxílio é que precisa ser bem pensado para que o professor em sala de aula consiga alcançar a todos os seus alunos, sem distinção.





Aspectos metodológicos da pesquisa

Conforme já mencionado, na Introdução deste artigo, a pesquisa a ser aqui apresentada refere-se a uma pesquisa qualitativa-etnográfica (MOREIRA, 2008, CLARETO, 2003), uma vez que permitiu explorar aspectos sociais e culturais da educação inclusiva em um contexto público de educação básica que não se pode descrever numericamente. Tendo como objetivo observar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos inclusos no ensino regular, o contexto da pesquisa foi o Colégio Estadual Castro Alves do município de Pato Branco em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio do período matutino no ano de 2015. A turma observada contava com trinta e quatro alunos ouvintes e um aluno surdo. A escolha pelo Colégio Estadual Castro Alves foi devido a grande presença de alunos surdos inclusos que frequentam as aulas no ensino regular, como também pela presença do Centro de Atendimento Especializado na Surdez (CAES), no mesmo prédio. Por seu atendimento especializado, o referido colégio tem se tornado referência de ensino para alunos surdos.

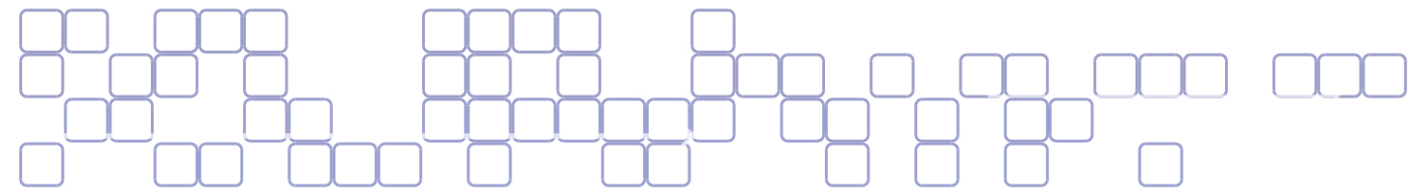
É importante mencionar que esta pesquisa tem seu protocolo de registro no Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná sob o número 303.284 de 13 de junho de 2013. Assim, conforme o código de ética, no primeiro contato com a diretoria do colégio, bem como com a turma do terceiro ano para as observações, foi apresentada a proposta de pesquisa e o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) impresso. Após os esclarecimentos sobre o documento, todos os envolvidos na pesquisa concordaram em participar assinando o documento para a realização da mesma.

Os participantes focais da pesquisa foram quatro pessoas, sendo elas distintas em suas construções históricas e sociais, a saber: dois alunos, João e Maria, a professora de inglês, Joana e a professora-intérprete de Libras, Samara. Todos os participantes receberam nomes fictícios de forma a preservar suas identidades.

Passamos agora a apresentar o perfil dos participantes na época da geração de dados para a pesquisa. João tinha 18 anos, nasceu surdo, não é oralizado e reconheceu a Libras como sua língua materna. Estava regularmente matriculado no terceiro ano do Ensino Médio e sempre morou na cidade de Pato Branco. Maria tinha 17 anos, é ouvinte, não tinha conhecimento de Libras, reconheceu a Língua

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





Portuguesa como sua língua materna. Estava regularmente matriculada no terceiro ano do ensino médio e residia na cidade de Pato Branco desde seus seis anos de idade.

A professora Samara tinha 49 anos, é ouvinte, tem pouco conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna, teve contato com a Libras por meio de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED – Paraná) para os professores da rede estadual. Residia na cidade de Pato Branco há 21 anos, já tendo morado na Grécia durante alguns anos de sua vida, trabalhava como professora de Língua Inglesa há 23 anos.

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

Os procedimentos utilizados para a geração de dados foram objetivos e claros a fim de facilitar a análise. Para tal, nos utilizamos da observação de seis aulas. Nas observações acompanhamos e tomamos notas do interagir dos alunos entre si, das formas de trabalho da professora em sala de aula, das abordagens dos assuntos, assim como dos recursos didáticos utilizados. Após as observações das aulas, foi solicitado ao aluno surdo e a aluna ouvinte, João e Maria respectivamente, que resolvessem uma questão de compreensão de leitura, extraída do caderno de prova de língua estrangeira inglês do ENEM de 2013. A questão corresponde a uma tira de Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012).

A partir dos dados gerados⁶, iniciamos o processo de análise de conteúdo à luz dos pressupostos teóricos abordados na seção 2 deste artigo, bem como consideramos a consonância do que fora observado nas aulas com as respostas dos participantes à questão de compreensão da questão do ENEM 2013, língua inglesa.

⁶Ainda com relação à geração de dados, um questionário com questões descritivas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa foi aplicado aos alunos surdo e ouvinte e as professoras, porém por limitações de espaço não será possível apresentar a análise de suas respostas neste artigo. Essa análise pode ser encontrada no Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora do artigo (KÜHL, 2015).



Análise e Discussão dos Dados

O que revelam as observações das aulas de Inglês

De forma breve, podemos dizer que as seis aulas de Língua Inglesa observadas apresentaram uma metodologia de ensino de exposição do conteúdo de forma oralizada, sem que ao menos houvesse anotações de palavras, expressões ou conceitos no quadro branco. Essa abordagem de ensino de Inglês como língua estrangeira (para o aluno ouvinte uma L2 e para o surdo L3) não nos parece eficaz tanto para alunos ouvintes e surdos. Essa maneira de ensinar pode contribuir para a ineficácia no aprendizado, bem como para o desinteresse dos alunos pelo conteúdo. Especificamente, com relação ao aluno surdo, Carvalho (2014) afirma que:


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 (CARVALHO, 2014, p. 8).

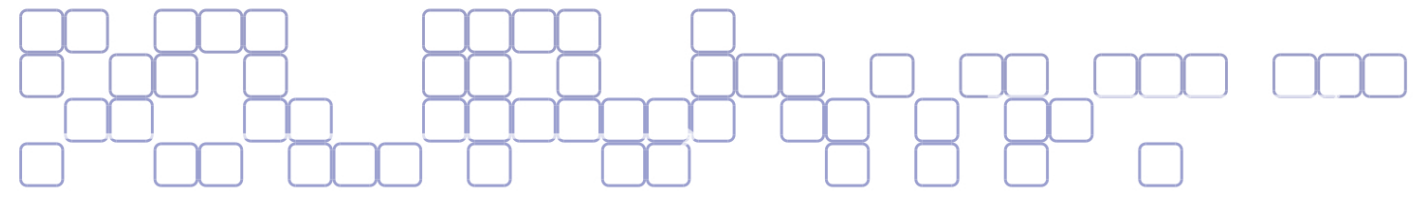
Observa-se que as L2 e L3 diferem imensamente do habitual da L1 do surdo. Portanto, usar apenas a oralização na exposição dos conteúdos aos alunos surdos pode causar um agravamento do desinteresse para com uma nova língua.

Ainda sobre as aulas observadas, chamou-nos a atenção o fato de que a maioria dos alunos não prestava atenção na matéria quando a professora apenas apresentava 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 explicado, de forma que nos momentos de explicação os alunos se dispersavam facilmente e trocavam conversas paralelas sem prestar atenção no que era explicado nas aulas.

A questão das conversas paralelas assumiu relevância ao observarmos que a interação existia entre os alunos ouvintes apenas. Esses trocavam informações, dúvidas, explicações relativas à atividade a ser desenvolvida, bem como falavam de assuntos gerais. O mesmo não era 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 direcionadas à Joana, a

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





tradutora/intérprete, o que de certa forma dificultava 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 parecia gerar 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 esteve presente por motivos de saúde. Nessa aula a professora Samara trabalhou em grupos sobre um texto da apostila, porém o aluno João ao se sentar com um colega ouvinte 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 João apenas copiava as respostas colocadas no quadro pela professora.

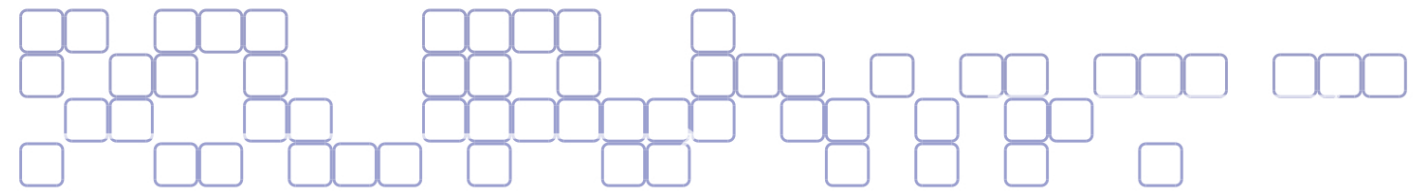
De acordo com Mittler (2003, p. 186), “as percepções e as atitudes dos professores são obviamente fundamentais às suas respostas para novas políticas de inclusão, afetando o modo como as políticas reagem como um todo”. No entanto, nas aulas observadas, bem como na referida aula, poucas vezes a professora utilizou gestos ou expressões faciais e corporais para direcionar-se ao aluno surdo, e quando o fazia o direcionava a intérprete ou ao aluno que conhecia Libras. Ademais os gestos que fazia eram diferentes da Libras e isso confundia João ainda mais. Nota-se aqui a importância de capacitar em Libras professores de todas as áreas de saber.

Voltando à descrição das aulas, essas muitas vezes pareciam tornar-se cansativas e repetitivas para João, pois observamos que em vários momentos em que a professora trabalhava a oralidade (*speaking, listening*) com a turma, ela solicitava à intérprete que João revisasse a tabela com os verbos irregulares nos modos infinitivo e participípio e tempo passado simples, assim o aluno acabava não participando dos exercícios orais. Dessa forma, parecia haver uma distinção no tratamento entre o aluno surdo e o restante da turma.

Os fatos acima parecem reforçar a afirmação de Carvalho (2004, p. 7) de que “é difícil atender a dois grupos com necessidades tão diferentes”. Parece-nos que isso pode levar a uma exclusão dentro da inclusão, uma vez que apesar das atividades

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





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.

Com essas observações foi possível constatar que o papel da professora em sala de aula é fundamental no posicionamento ao aluno surdo, fazendo significativa diferença para o seu aprendizado, assim como para com os demais alunos ouvintes. A interação do docente no desenvolvimento de suas práticas poderia criar um clima mais favorável, para que a inclusão obtivesse 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: a) refletir sobre suas práticas pedagógicas; b) desenvolver trabalho conjunto com o intérprete, cada qual com sua especialidade; c) a escola também precisa adotar uma abordagem reflexiva, no sentido de acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno surdo, procurando influenciar 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.

Na próxima subseção, discutiremos o teor das respostas dos alunos participantes focais deste estudo.

O que revelam as respostas do questionário aplicado a João e Maria

Conforme já mencionado, solicitou-se a João e Maria a resolução de uma questão de compreensão textual do ENEM, uma vez que ambos se encontravam em vias de participar desse exame no ano da realização da pesquisa. Antes de passar

para a análise das respostas dos alunos, apresentamos a seguir a Figura 1, referente ao texto verbo-visual, tira de humor de Calvin e Hobbes.



FIGURA 1: Calvin& Hobbes (WATTERSON, 2012)⁷

O diálogo da tirinha segue abaixo transcrito e traduzido para facilitar a compreensão:

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

Pai de Calvin: Oh?

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

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

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

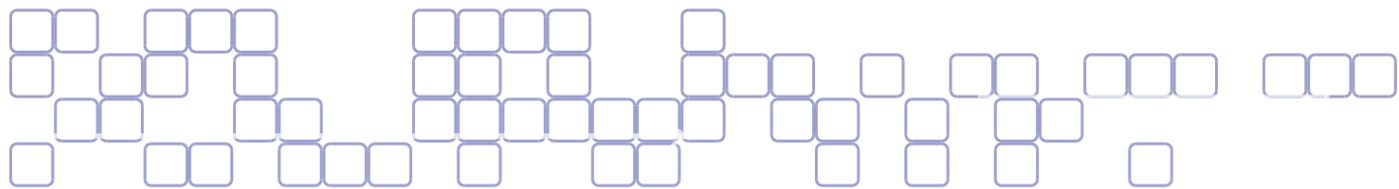
Calvin: Essas discussões nunca vão para onde deveriam ir. (Tradução livre das autoras).

A seguir, apresentamos a questão de número 91 da prova de língua inglesa do ENEM-edição 2013:

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.

⁷Fonte disponível de forma digital na URL: <<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2012/2/24>>. Acesso em 18 abr. 2015.



- C) comenta que suas discussões com o painão 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.

As respostas de ambos os alunos a questão acima foi a alternativa (E), sendo que a correta é a alternativa (C). Disso, depreendemos que tanto do aluno surdo quanto o aluno ouvinte conseguiram captar a ideia geral do texto, não se aprofundando em relação ao que pode ser subentendido pelo contexto geral somado à significação das palavras e suas formas de uso e objetivo do texto.

Outras quatro perguntas de interpretação e de formação de opinião dos alunos se seguiram baseadas na tirinha e na questão retirada da prova do ENEM. Para a primeira pergunta: “Como Calvin descreve a si mesmo?” obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

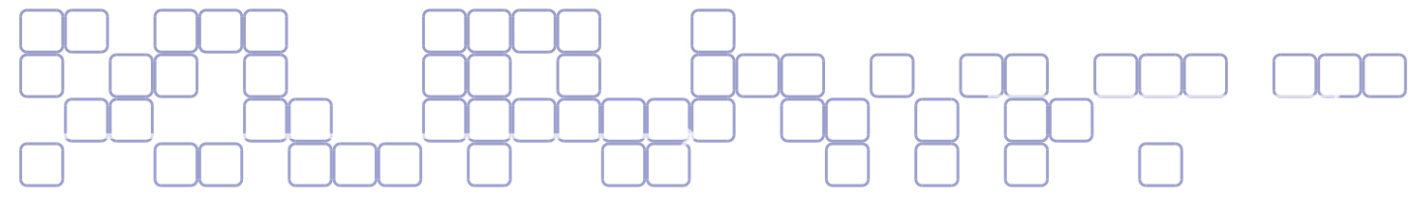
João: Ele culpa sociedade coisa errado.

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

Em sua resposta, João tomou a ideia geral do texto sem relacioná-la a significação da palavra “descrever” ao fato de Calvin direcionar a si como inocente na expressão “*I’m na innocent pawn*”. A construção de sentido que faz é ligada diretamente com o contexto geral da ideia que o quadro transmite. Com relação à linguagem usada, entendemos que João expressou-se de forma objetiva 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, refletida na objetividade de sua fala.

Em relação à participante Maria, sendo ela ouvinte, sua resposta desenvolve-se de forma mais completa, elaborada e complexa, ligando diretamente com os seus atos de fala. O aluno ouvinte parece construir o sentido do texto não só a partir da significação das palavras contidas na tirinha, mas também pelo seu conhecimento de mundo com as palavras utilizadas, enquanto que o aluno surdo faz relaciona sua resposta diretamente às imagens que ele





percebe no contexto daquele texto e não tanto à 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 mostrou ter compreendido o contexto geral, e de forma sucinta, ambos os participantes responderam à pergunta dois de forma acertada. 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. João não faz uso do artigo *a*, pois, em sua língua materna o uso dos artigos é quase inexistente.

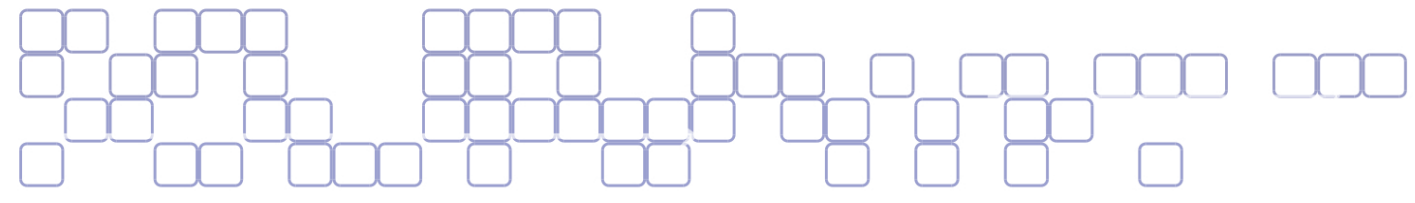
Outro ponto também recorrente é a variação na ordem das palavras dentro da frase que o aluno João, surdo, constrói para suas respostas, ou mesmo a própria grafia das palavras.

As repostas à terceira pergunta: “Que crítica social Calvin constrói?” foram respondidas por João e Maria, como a seguir:

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.

Na resposta de João, observamos que a sua construção escrita 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 melhor as respostas, vemos que a ideia geral que ambas tentam transmitir refere-se à influência da sociedade nas atitudes dos cidadãos. Já quanto à construção frasal de João, essa não é completamente clara e isso pode ser novamente explicado por sua ligação a sua L1. Segundo Quadros e Karnopp (2004) “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.” (p. 139 – grifo das autoras), utilizando a forma básica da língua escrita para transmitir



a sua ideia geral, por esse motivo suas respostas podem parecer também repetitivas. Esse tipo de construção também pode ser observado na resposta à última questão de compreensão de leitura da tirinha de Calvin e Hobbes (2012): “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 linguística da resposta de Maria 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 às perguntas de modo a explicá-las da maneira que consegue.

É possível ainda identificar nas respostas dadas 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. Segundo Quadros e Karnopp (2004) o significado das palavras, para o surdo, 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/ conceito, não diretamente com a grafia da palavra.

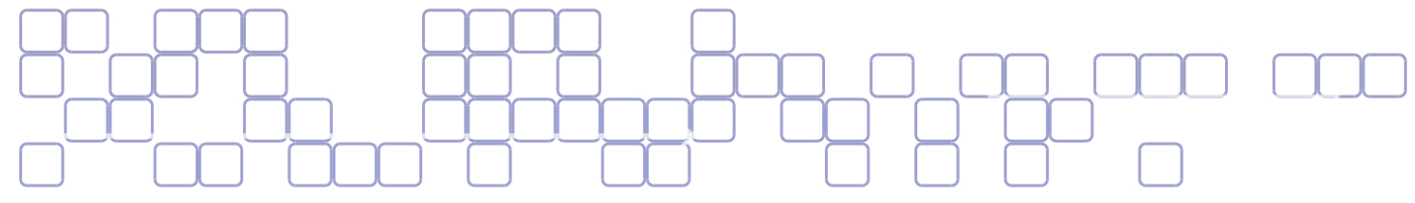
Quanto à troca nas palavras escritas por Maria: “pressiona >presciona” e “pressionados >prescionados”, há uma explicação muito diferente, a troca do sc por ss está ligada aos fonemas, pois o som produzido pelo aparelho fonador por ambas /sc/ ou /ss/ é similar, pois seus fonemas soam de mesma forma. Quadros e Karnopp lembram que são os “fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais” (2004, p. 49), por isso às 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 na 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 e 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.12).

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, a Tabela 1 apresenta uma síntese da compreensão textual da tirinha Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012) pelos participantes nessa parte da pesquisa.

TABELA 1 – síntese da análise da compreensão textual da tirinha Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012)

Análise		
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



Em suma, podemos concluir que ainda há inúmeras lacunas no processo que comprometem o ensino-aprendizagem da língua inglesa para alunos surdos. A análise aqui apresentada aponta para: a) o despreparo do professor de Inglês para lidar com realidades diferentes das realidades idealizadas para o ouvinte; e b) o mal uso de material didático no ensino de alunos surdos e ouvintes.

Estas lacunas provavelmente podem ser justificadas pelo processo de educação inclusiva ter sido construído como um processo às avessas, no sentido do surdo precisar buscar seu espaço dentro da escola regular e de não haver este espaço anteriormente preparado, e com isso, a partir do momento em que a inclusão se tornou lei, muito ainda havia e há de ser preparado, conhecido para que esse processo fosse adequado e eficaz. No caso de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a principal lacuna centra-se na formação insuficiente do professor para atuar em contextos de inclusão e dentro desse ponto o entendimento da necessidade de utilizar o material e recursos didáticos com ênfase no visual.

Por meio deste trabalho e de forma geral, também foi possível estabelecer algumas reflexões a respeito das medidas que se fazem necessárias no âmbito da educação inclusiva, pois 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 observado na realização da pesquisa e neste texto relatado e discutido, comprovou-se que a inclusão na atualidade percorre um processo que demanda trabalho, investimentos e muito preparo, para que a longo prazo seja frutífero para todos. Acreditamos que o olhar relatado, somado a outras pesquisas desta área⁸, poderá contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos seja aprimorado. Porém, também acreditamos que é necessário aprofundar ainda mais este estudo em futuras pesquisas por ser a educação inclusiva para surdos um campo bastante complexo e abrangente.

⁸A pesquisa de Carvalho (2013) *Desafios do Ensino da Língua Inglesa para Surdos*.





Considerações Finais


É notório o crescimento da inclusão dentro das escolas. Diante de seus diversos aspectos optamos 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, tecendo comparações entre o nível de compreensão da língua inglesa entre um aluno surdo e uma aluna ouvinte. A análise desenvolvida por meio das respostas de ambos os alunos a uma questão do ENEM 2013 revelou 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.

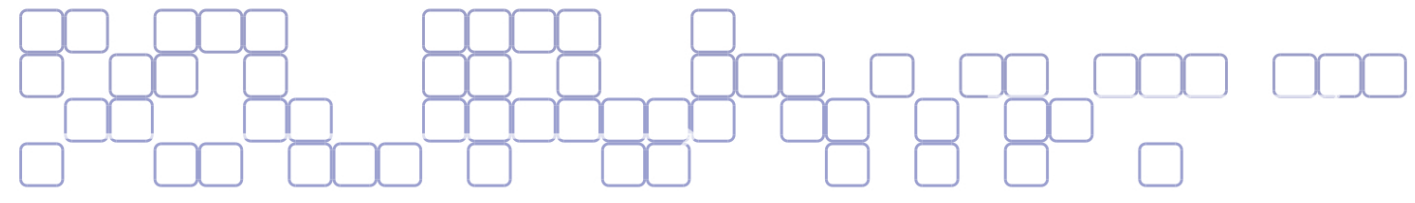
Foi possível verificar que a Libras é benéfica para o surdo, possibilitando maior desenvolvimento e novos conhecimentos não apenas restrito ao currículo escolar, mas também abrindo os horizontes no que diz respeito a sua visão de mundo. Além disso, constatou-se a importância de conhecer outra língua que não apenas a sua, uma vez que a nova língua 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.

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. Ademais, não é só o aluno surdo, mas também o aluno ouvinte apresenta suas dificuldades. Dessa forma, é necessário encontrar um intermédio para que ambos sejam considerados nos contextos nos quais coexistem e estão inseridos.

Por fim, o avanço do aluno surdo dentro do contexto regular é notório, havendo lacunas sim, e que precisam ser mais estudadas e melhor 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

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





realidade da inclusão não apenas teoria, mas uma prática para o aluno surdo que está neste contexto. Assim, acredita-se na validade do trabalho para o meio educacional, uma vez que a investigação aponta para melhorias e buscas de novos recursos pedagógicos principalmente aqueles ligados ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

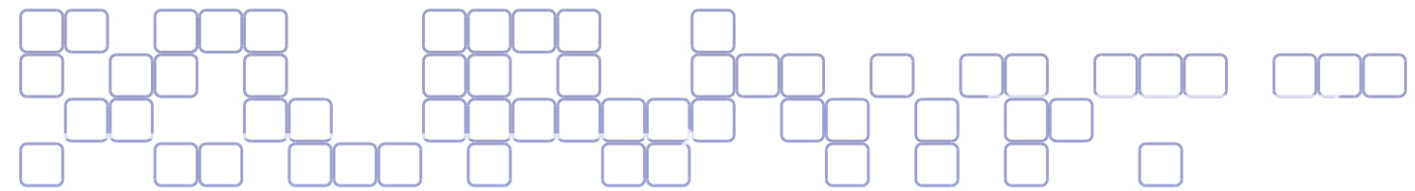
BRASIL, *Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989*, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 26 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/ato2004-206/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

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 20abr. 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, 110 f.



CLARETO, Sônia Maria. *Etnografias e Pesquisas Interpretativas: crises da modernidade e encontros de seus impactos* / Sônia Maria Clareto. 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 abr. 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

KÜHL, YohannaHemillyKatleen. *Um Olhar sobre o Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos.* 2015. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Faculdade de Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015, 97 f. – Não publicado.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais* / Peter Mittler; trad. WindyBrazão 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.

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


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

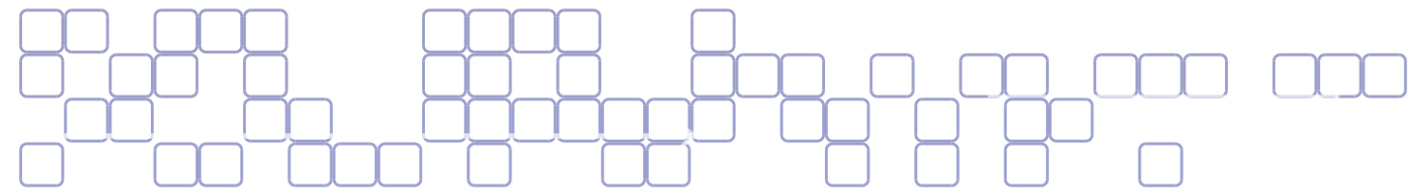
STREIECHEN, ElizianeManosso, *Libras: aprender está em suas mãos* / ElizianeManosso Streiechen – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

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

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018.

ISSN – 2594-4916





WATTERSON, Bill. *Calvin and Hobbes*. Vinculado ao site *GoComics.com* publicado em 24 de fevereiro de 2012. Documento eletrônico Disponível de forma digital na URL: <<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2012/2/24>>. Acesso em 18 abr. 2015.

