



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
CURSO DE LETRAS – INGLÊS**

ANDREZA PEREIRA GOMES

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

ANDREZA PEREIRA GOMES

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Língua Inglesa.

Área de concentração: Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Me. Júlio César Vasconcelos Viana.

Co-orientador: Prof. Esp. Nehemias Nasaré Lourenço.

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633f Gomes, Andreza Pereira.
A formação do professor de língua estrangeira [manuscrito]
: educação inclusiva para alunos surdos / Andreza Pereira
Gomes. - 2019.
38 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2019.
"Orientação : Prof. Me. Júlio César Vasconcelos Viana ,
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande ."
"Coorientação: Prof. Esp. Nehemias Nassaré Lourenço ,
IFPB - Instituto Federal da Paraíba"
1. Educação Inclusiva. 2. Formação de professor. 3.
Educação de surdos. 4. Deficiência auditiva. I. Título
21. ed. CDD 370.115

ANDREZA PEREIRA GOMES

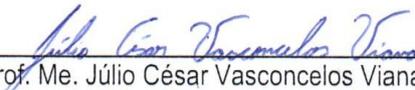
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho apresentado ao Curso de
Licenciatura em Letras/Inglês da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de graduada em Língua
Inglesa.

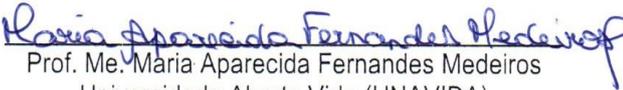
Área de concentração: Língua
Inglesa.

Aprovada em: 18/06/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. Júlio César Vasconcelos Viana
(Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)


Prof. Me. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
(Examinadora)


Prof. Me. Maria Aparecida Fernandes Medeiros
Universidade Aberta Vida (UNAVIDA)
(Examinadora)

A tudo que iremos conquistar juntos, eu já agradeço à Deus. Agradeço a dedicação, o companheirismo e a amizade. Amo vocês, pai e mãe.

"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo. " Terje Basilier

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
1. MÉTODOS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS	9
1.1 Digressão filosófica educacional	9
1.2 A relevância do tradutor intérprete de LIBRAS	12
1.3 O intérprete educacional	14
2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS	15
2.1 A educação inclusiva	15
2.2 Por uma sociedade inclusiva	17
2.3 Técnicas de aquisição de vocabulário para surdos	18
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	31
APÊNDICE	34

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS

RESUMO:

Sabendo que é garantido por lei que seja ofertado um ensino de qualidade, a partir de professores qualificados que possam atender qualquer necessidade especial em sala de aula, este trabalho teve como finalidade levar o leitor a refletir sobre a educação inclusiva, além de conjecturar sobre a formação do professor de língua estrangeira e sobre suas práticas pedagógicas, e ainda, as dificuldades que podem ser encontradas em sala de aula ao existir a possibilidade de interação ente professor e aluno surdo. Para isso, foi utilizado como aporte teórico principalmente Fernandes (2011) e Lacerda (2013), entre outros estudiosos que abordam e defendem a educação inclusiva e a formação de professor. Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa, que tem como propósito, investigar sobre a formação do professor de língua estrangeira em meio à educação inclusiva para alunos surdos de Campina Grande - PB. Participaram desta pesquisa professores em formação de último período e professores formados, a partir de um questionário que nos serviu de objeto de estudo e que nos revelou que a totalidade dos participantes não se sente preparada para ministrar aulas em uma sala de aula com alunos surdos; eles enfrentam grandes dificuldades de interação e em desenvolver metodologias de ensino específicas para esse público.

PALAVRAS CHAVE: Educação inclusiva; Formação de professor; Alunos surdos

ABSTRACT:

Knowing that it is guaranteed by law that a quality education is offered, qualified teachers who can meet any special needs in the classroom, this work have the purpose to lead the reader to reflect about inclusive education, as well as to conjecture about the training of foreign language teachers and their pedagogical practices, as well as the difficulties that can be found in the classroom when there is the possibility of interaction between teacher and deaf student. For that, it was used as theoretical contribution mainly Fernandes (2011) and Lacerda (2013), among other scholars who approach and defend inclusive education and teacher training. This research is a case study of a qualitative nature, whose purpose is to investigate the formation of the foreign language teacher in the context of inclusive education for deaf students from Campina Grande - PB. Participants in this research were teachers in the last period and teachers trained, based on a questionnaire that served as an object of study and revealed to us that all the participants do not feel prepared to teach classes in a classroom with deaf students; they face great difficulties in interaction and in developing specific teaching methodologies for this audience.

KEY WORDS: Inclusive education; Teacher training; Deaf students

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da experiência obtida durante um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Encontro Regional de Estudantes de Letras (EREL), realizado no estado do Maranhão, foi possível despertar o interesse em investigar e conhecer e entender mais sobre a surdez.

Trazendo aquela experiência para o âmbito desta pesquisa, questionamo-nos se os professores de língua estrangeira são preparados para atender às particularidades desse público específico. Dessa forma, a partir de um conhecimento empírico, é possível perceber que existem fatores negativos no que diz respeito à capacitação destes professores e/ou a falta de profissionais especializados em salas de aula destinadas a alunos surdos.

Segundo Freire (2015), é impossível o professor auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades se não superar a dele mesmo; não se pode ensinar o que não sabe. Neste sentido, podemos inferir que se o professor em sua formação inicial não tem uma capacitação de qualidade, futuramente quando já formado, poderá se sentir incapaz de ser um agente que promova a inclusão de alunos surdos.

Seguindo o viés desta pesquisa, é importante lembrar que o ensino de língua estrangeira se dá através das habilidades linguísticas de ensino; ouvir, falar, ler e escrever, que por sua vez, devem ser exploradas de forma adequada em sala de aula. Geralmente alguns professores terminam isolando algumas habilidades durante as aulas ou até muitas vezes alguma competência é esquecida. Sabe-se que essas habilidades estão relacionadas à exemplificação sinalizada ou à compreensão visual, assim, essas competências através da LIBRAS, fazem com que o objetivo da língua seja alcançado; a compreensão e transmissão da língua.

Dessa forma, como professora de língua inglesa é possível questionar: Qual seria a carga horária adequada da disciplina de LIBRAS em cursos de formação de professores de língua estrangeira? Quais as dificuldades que os professores enfrentam ao terem contato com alunos surdos? Existem possibilidades de potencializar a formação dos professores de língua estrangeira voltada para alunos surdos?

Acredita-se que uma forma de promover o ensino de língua estrangeira para surdos seja através de aquisição de vocabulário, que pode ser feito por meio da compreensão visual, pois o uso de imagens facilita o processo de ensino aprendizagem; a associação destas com as palavras ajuda não apenas em sua compreensão, mas também para o professor ensinar o conteúdo, mesmo que o próprio não tenha domínio da LIBRAS.

O que se observa é que a Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Brasileira (LDB, nº. 9394/96) determina que o ensino deve ser oferecido por professores qualificados e devidamente especializados, que possa atender qualquer necessidade especial na sala de aula. No tocante aos alunos surdos, é necessário um profissional capacitado que auxilie na compreensão dos conteúdos e interação para com os colegas de turma promovendo a inclusão total desse aluno na instituição de ensino, porém, percebemos, durante a análise de dados desta pesquisa, que na maioria das escolas esta disponibilização não ocorre.

Sabendo disso, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o contexto de formação de professores de língua estrangeira em prol da educação inclusiva de alunos surdas na cidade de Campina Grande / PB.

Diante da necessidade de potencializar o ensino aprendizagem de língua estrangeira para surdos, especificamente neste trabalho, foi dada ênfase ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Para isto, definimos esta pesquisa como pesquisa-ação e de caráter qualitativo, pois foi investigado e analisado um grupo de professores em relação às suas possíveis experiências com alunos surdos.

De acordo com Moreira & Caleffe (2008), esta pesquisa é um estudo de caso pois consiste em coletar e analisar informações sobre um determinado grupo pesquisado, com finalidade de estudar aspectos variados de acordo com o assunto abordado na pesquisa, e têm caráter qualitativo, já que de acordo com os mesmos estudiosos, empreende a exploração de dados verbais.

Buscando alcançar nossos objetivos, em um primeiro momento, baseamos-nos principalmente nos escritos de Moura (2000), que afirma que na antiguidade os surdos eram incapazes de pensar, pois como eles não desenvolveram a fala e audição, os surdos não podiam ter acesso à educação, em conjunto com as teorias de Telford (1974), os surdos eram ignorados, desprezados e tratados como sujeitos não pertencentes à sociedade na época.

Em um segundo momento, debatemos sobre o ensino de língua estrangeiras para surdos, ancorando-nos principalmente em Harmer (1991), que tece teorias sobre como se dá o ensino de língua estrangeira para surdos, quais são as técnicas pesquisadas e atualizadas na aquisição de linguagem. Apresentamos também as leis federais que dão todo o suporte ao ensino aprendizagem aos surdos.

Posteriormente, foram analisados questionários aplicados aos professores e alunos com intenção de analisar qualitativamente as opiniões de professores formados e professores em formação de último período sobre esta temática. Finalmente, tecemos nossas considerações finais.

1. MÉTODOS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS

Nessa seção utilizamos como base teórica principalmente Fernandes (2003), Goldfeld (2002), Lanna Júnior; Martins (2010) e Santana (2007) com o objetivo de refletir sobre como se deu o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. Segundo esses autores, os surdos eram considerados incapazes de pensar, desenvolver a fala e audição, e que não podiam ter educação.

1.1 Digressão filosófica educacional

De acordo com Moura (2000), em 1880, houve o Congresso de Professores de Surdos em Milão, no qual foram discutidas as técnicas de ensino e avaliação que melhor se adequassem para a educação do surdo. Foi decidido que a melhor forma de ensinar os surdos seria através do método oral; a proposta era ensinar os surdos a língua materna através da imposição da oralização. Para tanto, o surdo deveria ter acompanhamento fonoaudiólogo para falar, fazer leitura labial e fazer uso do aparelho de amplificação sonora, com o propósito de ser aceito socialmente.

Goldfeld (2002) aponta que o oralismo é um método que viabiliza a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, oferecendo o desenvolvimento da língua oral. Há teóricos que defendem que essa seja a maneira correta e única na comunicação dos surdos.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação

possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p.34).

O que atualmente nos parece ser uma proposta absurda, já que a maioria dos surdos não desenvolvem a fala satisfatoriamente, havia uma evasão escolar muito alta, inicialmente esta abordagem oralista foi adotada por várias escolas que se dedicava ao ensino de surdos. Após esse congresso, vários países incluindo o Brasil, foram impedidos de usar sua própria língua de sinais para forçar a oralização das crianças. Segundo Poker (2007, p.03):

A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. O Oralismo dominou até a década de sessenta quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais se constituía em uma língua com as mesmas características das línguas orais. (POKER, 2007, p. 03)

É possível perceber que o oralismo era o principal viés de ensino à comunidade surda, porém, enquanto isso, William Stokoe¹ dedicava sua vida para os estudos da American Sign Language² (ASL), e nos anos 1960 em um de seus estudos ele constatou que a ASL era similar com as línguas orais, com isso, o método oral foi sendo deixado de lado e foi criado o método de comunicação total.

O método de comunicação total tinha o principal objetivo era se comunicar, seja através da linguagem oral, da leitura labial, de gestos, do alfabeto manual e da leitura e escrita, mas a partir da propagação desse método foi possível entender que a comunicação total não era completamente válida, já que nem todas as palavras tinham sinais adequados e fáceis de serem compreendidos totalmente.

¹ Willian Stoke (1920-2000), considerado o pai da linguística da língua de sinais, foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais como tratamento linguístico.

² Língua Americana de Sinais.

Com essa problematização, surge a filosofia bilíngue, que confronta o oralismo e considera alguns pontos da comunicação total, pois esse método defende a comunicação visual que é de extrema importância no método bilíngue.

Sabendo que o bilinguismo defende que os surdos adquiram os conhecimentos (aprendam saberes) através da mobilidade língua gestual-visual, própria da comunidade surda e o uso em paralelo da língua escrita da comunidade ouvinte, o método bilíngue foi adotado para ser trabalhado no contexto escolar com a junção de duas línguas, sendo a primeira língua a de sinais e a segunda a língua oficial do país em que ele reside.

Com essa concepção, Lacerda (1998) defende que o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA, 1998 p. 10).

Assim, é possível perceber que para Lacerda, o método bilíngue é o modo que os surdos adquirem conhecimento por meio da visão e da língua com o único propósito se comunicar com facilidade e de forma independente.

Posteriormente a este período, constituiu-se a Lei Federal 10.436 através do Decreto Federal de nº5.626 BRASIL (2005), fazendo com que a LIBRAS fosse reconhecida como a língua oficial dos surdos e tornando obrigatório o ensino bilíngue no Brasil. A partir dessas medidas e sabendo que o professor junto com os responsáveis da criança tem o papel fundamental para provocar o desenvolvimento do cidadão, surgiu uma série de problemas em relação a qual seria o melhor método para ensinar, tendo em vista que cada criança teria sua particularidade. A maioria delas substitui a perda da audição por outro sentido, como por exemplo a visão.

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez; ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria

estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais. (SANTANA, 2007, p.166)

Podemos perceber que a autora concorda com o quanto é importante que o surdo tenha acesso à educação através da LIBRAS, e que a educação infantil seja bilíngue. É possível inferir ainda que o ensino aprendizagem tem que ser ministrado na língua materna, ou seja, a língua de sinais enquanto a (L1) e a segunda português (L2), dessa forma evita com que o surdo tenha contato com todos aqueles métodos de ensino ultrapassados que foram citados anteriormente.

A partir desses estudos é possível concluir que para desenvolver a linguagem de alunos surdos, é importante à interação entre falantes e surdos. Essa interação se converte em uma habilidade que, em muitas das vezes, acredita-se ter um melhor rendimento quando surdo está matriculado em uma escola que possibilite o aprendizado das duas línguas (LIBRAS e português). Porém, para que isso ocorra, é preciso que haja um profissional que domine bem as duas línguas, pois ele deve ser um agente facilitador entre o surdo e o ambiente no qual está inserido.

1.2 A relevância do tradutor intérprete de LIBRAS

Para que haja a inclusão de um aluno surdo em uma escola de ensino regular, é importante lembrar que uma das maiores dificuldades de aprendizagem possa ser a falta de vocabulário tanto para se comunicar, quanto para compreender e assimilar os conteúdos ministrados. Com isso, é importante e necessária a presença de um profissional da LIBRAS ajudando na transmissão de informações e conhecimentos, assim como estabelecendo a interação entre professor e aluno.

Sabe-se que a educação de qualidade é um direito de todos. Garantida por lei, a LIBRAS ao ser reconhecida, tornou-se um marco para educação, e mesmo surgida inicialmente como atividade voluntária, a função de tradutor intérprete oficial foi convertida em emprego.

Em 2010 foi sancionada a Lei Federal nº 12.319, assinada em 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), porém a lei apresentou alguns vetos sobre a formação do tradutor intérprete, pois divergia o que foi previsto no Decreto nº 5.625/2005 no que se refere à formação/atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), em que o curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação

LIBRAS/Língua Portuguesa seria necessário. No dia 6 de julho de 2015 a Lei nº 13.146, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assim, tornou-se obrigatória a formação superior para o TILSP.

Mas qual o papel de um tradutor intérprete? Quadros (2004) define o tradutor intérprete como aquele indivíduo que tem domínio da língua de sinais, a língua falada do país e que tem formação para atuar como intérprete. No Brasil, o intérprete tem que dominar a LIBRAS e o português (QUADROS, 2004, p.27).

Em vários países há tradutores e intérpretes de línguas de sinais. A partir de dados empíricos, a iniciativa dessa profissão se deu a partir de várias atividades voluntárias, como por exemplo, a participação dos surdos em eventos sociais, que permitiu que a sociedade enxergasse a fundamental importância do intérprete; no Brasil, na década de 80, aconteceu um evento religioso com a primeira participação de um intérprete de línguas de sinais.

Com o passar dos anos a profissão foi ganhando força acadêmica com a realização de congressos, conferências internacionais e encontros regionais e locais, como por exemplo, no ano de 1988, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com a proposta de unir intérpretes de todo o país para analisar e debater sobre a ética do profissional. Um segundo encontro ocorreu dois anos após, em 1990, e teve como foco principal votar e discutir sobre o regimento interno do Departamento Nacional de Intérprete.

Doze anos mais tarde, em 2002 foi sancionada a lei federal nº10.436, que dispõe sobre a LIBRAS, dá outras providências ao cenário dos surdos: A LIBRAS foi reconhecida como a língua oficial dos surdos e esse foi o primeiro passo no processo de reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, assim como marcou o início do ingresso desses profissionais no mercado de trabalho devido à legalização que passou a existir.

Com isso, é de extrema importância que nas licenciaturas, os professores em formação tenham uma disciplina voltada à capacitação para a interação com alunos surdos, porém, quando isso não ocorre, o intérprete é fundamental em relação à inclusão e para contornar as dificuldades entre alunos surdos e as disciplinas.

Fernandes (2003), faz uma reflexão do intérprete em sala de aula e afirma que:

Apenas garantir a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Todos os procedimentos que envolvem desde o planejamento, as estratégias de ensino e de aprendizagem (...) e não perdendo de vista estar sendo contemplada a língua de sinais (...) precisam ser levadas em conta, tendo em vista um ensino de qualidade (FERNANDES, 2003, p.86).

Fernandes (2003) nos leva refletir e entender o quanto é importante um preparo prévio entre o professor e o intérprete, pois eles tornam-se parceiros ao planejar as aulas e como passar o conteúdo de forma clara e objetiva para o aluno surdo. É de grande importância ter o auxílio do intérprete em sala de aula, independentemente de sua especialização ou da sua área de atuação, o papel fundamental do intérprete é facilitar a comunicação entre os surdos e as pessoas que os rodeiam.

Ainda tratando de intérprete, de acordo com o mesmo autor, o papel deste profissional é compreender e passar para o aluno surdo a questão cultural através da interação comunicativa, interpretando a língua oral para a língua gestual-visual. A fluência da interpretação se dá através de um contato constante com a comunidade surda, necessitando, então, de muita dedicação e estudo.

1.3 O intérprete educacional

O Tradutor Intérprete Educacional de Língua de Sinais (TILS) é o profissional especializado que auxilia no ambiente escolar. Sua função é intermediar as relações entre professores e alunos, colegas de turma surdos e ouvintes e pessoas que estão no âmbito escolar. Este profissional possui importante papel na comunicação entre alunos ouvintes e surdos. No Brasil, o TILS faz a mediação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, ou seja, como a LIBRAS não é uma língua universal, em cada país vai existir este profissional fazendo o seu trabalho com determinada língua de sinais existentes pela comunidade surda local; na França, por exemplo, existe o francês e a Língua de Sinais Francesa (LSF). (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 28).

No entanto, atualmente, ter um profissional que saiba a LIBRAS e a língua portuguesa não é bastante; é necessário que ele saiba fazer uso da interpretação da língua em todos os contextos: sociais, culturais, políticos e linguísticos. Além disso, existem outros desafios e responsabilidades do intérprete que não são fáceis; existem várias questões no que diz respeito à ética desse profissional, muitas vezes

o intérprete é confundido com o professor em sala de aula, os alunos fazem perguntas, comentários e discutem se dirigindo diretamente ao intérprete e não ao professor. Em outros casos, o próprio professor deixa para o intérprete a responsabilidade de ensinar os conteúdos e muitas vezes o professor pede a sua opinião sobre a evolução na aprendizagem do aluno surdo. Essa prática é incorreta, pois além de sobrecarregar o intérprete, o professor delega uma função que ele não está apto a fazer.

Ressalta-se que o intérprete educacional é aquele que passa as informações e o professor é quem está apto para transmitir conhecimento, mas ainda assim, é possível haver uma troca de comunicação (feedback).

2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS

Nesta seção utilizou-se como base teórica Sateles e Almeida Filho (2010) e Harmer (1991) com o propósito de fazer uma reflexão sobre as propostas de ensino de língua estrangeira para os surdos. Esses autores são referências no âmbito da defesa das técnicas de ensino e aquisição de linguagem que podem se adequar ao surdo.

2.1 A educação inclusiva

Com os avanços dados ao mundo e com o acesso à língua estrangeira, cada vez mais é importante incluir o máximo de indivíduos nesse grupo modernizado. Incluir todos é uma forma de dizer que todos estão preparados para aprender sem excluir ninguém. O objetivo da educação inclusiva é promover uma educação para todos, independentemente até mesmo das necessidades especiais que os mesmos possuem. Acredita-se que a escola é meio social onde aprendemos a viver com as diferenças.

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008 p.18).

Assim, é possível refletir que as escolas devem ser inclusivas e devem ser abertas para todos os alunos, inclusive aos que possuem necessidades especiais,

portanto, é importante que a escola esteja preparada para receber alunos e dar o suporte necessário para a superação de suas dificuldades.

A educação inclusiva é um segmento da educação que inclui alunos com qualquer deficiência física ou intelectual. A proposta da escola inclusiva deve ser favorável para todos, pois de um lado estão os alunos deficientes que utilizam uma escola preparada para ajudá-los e do outro lado estão os demais alunos que aprendem a viver com as diferenças de forma natural. Isso pode se tornar bastante relevante para o desenvolvimento dos alunos pois eles aprendem a ter paciência e respeito pela deficiência do próximo, combatem o preconceito e valorizam as diferenças.

De acordo com o Ministério da Educação, esse conceito tem como objetivo principal elaborar métodos e recursos pedagógicos que se tornem possíveis e acessíveis para todos os alunos, quebrando as barreiras que poderiam impossibilitar a participação do estudante por causa da sua respectiva deficiência. O principal objetivo da inclusão escolar é envolver e sensibilizar a sociedade e comunidade escolar promovendo o respeito.

Na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011)

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a educação inclusiva engloba todos os níveis de escolaridade, da educação infantil ao ensino superior e é disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para instruir os profissionais da área de ensino e os alunos. Se além do que é ofertado pela escola inclusiva não for suficiente, é oferecido uma abordagem diferenciada para que o aprendizado não seja afetado. Esses recursos disponibilizados, são oferecidos em um contraturno no qual o aluno frequenta a escola com intuito de ser auxiliar no quesito ensino-aprendizagem.

Os principais desafios em relação à escola inclusiva é que a idealização e objetivos são de grande valia, porém, a realidade é outra: os professores, alunos e colaboradores enfrentam no dia a dia grandes desafios para tornar o ensino inclusivo possível, pois a estrutura física do ambiente nem sempre é adequada, com

falta de recursos tecnológicos, número excessivo de alunos por turma e falta de profissionais capacitados.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (Brasil), os profissionais especializados são defendidos nos seguintes termos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
(...)
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; LDB (BRASIL, 1996, p. 25)

É de suma importância que o professor tenha formação especializada para atender as necessidades do aluno que terá em sala de aula. Se o aluno é autista, o professor deve estar capacitado e entender os métodos de intervenção como o ABA³, por exemplo. Se o aluno é surdo o professor terá que dominar a LIBRAS. Ressaltamos que no caso de que haja um aluno surdo em sala, o professor não irá ensinar LIBRAS, a responsabilidade de ensinar a LIBRAS é do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, em contrapartida, seria interessante que o professor licenciado, seja em qualquer área, soubesse se expressar em LIBRAS para facilitar a aprendizagem e interação com o aluno, mas isso não acontece.

Podemos afirmar que a educação inclusiva não se faz sozinha, deve-se ter apoio e investimentos para melhorias partindo de colaboradores e toda a comunidade que cerca o aluno surdo.

2.2 Por uma sociedade inclusiva

Atualmente a sociedade vem buscando reconhecer a diversidade e incluir a todos, promovendo uma educação que abranja as diferenças. Segundo Fernandes (2006), a prática inclusiva tem objetivo geral resgatar todas as pessoas que foram excluídos algum dia. O estudioso defende que a diversidade na escola potencializa

³ ABA refere-se ao termo em inglês Applied Behavior Analysis, traduzido como Análise do Comportamento Aplicado. É uma técnica de tratamento para crianças do espectro.

a aprendizagem no sentido acadêmico, relacional e humano. Assim, toda essa inclusão é um grande desafio, pois a escola e sua comunidade devem oferecer ao aluno um ensino de qualidade respeitando as limitações de cada aluno.

Sabendo disso, destacamos o professor como o maior responsável pelo aluno no ambiente escolar, e para que a inclusão ocorra, é necessário que o profissional esteja capacitado. Essa capacitação acontece quando o profissional tem intrinsecamente a maturidade de aprender com erros e acertos e escolher de forma correta qual o método e qual a metodologia adequada para cada situação de sala de aula. Não esqueçamos ainda que os profissionais da área de ensino devem ter acesso a uma qualificação contínua, aprimorando seu currículo através de cursos, pesquisas de novas práticas pedagógicas e outros meios possíveis.

Para a prática pedagógica escolhida pelo professor dar certo, é necessário o apoio da escola, da comunidade e dos pais dos alunos. Essa regra não seria diferente para a escola inclusiva, todo esse apoio tem poder significativo no ensino aprendizagem do indivíduo já que na maioria das vezes ele se sente aceito, confortável e seguro para desenvolver atividades educacionais.

A educação pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento. (EIZIRIK, 2006, p.39).

A educação é a base para a sociedade e se todos tivessem a oportunidade de receber uma educação de qualidade, certamente não haveria tantas desigualdades sociais.

De acordo com Fernandes (2011), uma questão bastante importante com relação ao surdo é que ele não é um deficiente; ele apresenta limitações auditivas e uma língua diferente e quando são incluídos na escola inclusiva deve-se ofertar as mesmas oportunidades que são disponibilizadas aos ouvintes.

Para Fernandes (*op.cit*, p.61) defende “as expressões deficiência e deficiente auditivo (a) são pejorativas e carregam o estereótipo da doença incurável, do déficit, da limitação”.

2.3 Técnicas de aquisição de vocabulário para surdos

Ao ensinar inglês, é proposto trabalhar as quatro habilidades; a compreensão leitora e auditiva e a produção escrita e oral, sendo no caso do aluno surdo, a oralização e a audição não são trabalhadas, o que não significa dizer que é impossível ensinar e aprender a língua, contanto que as demais habilidades sejam bem mais trabalhadas. É importante trazer para o aluno atividades que explorem o gesto visual lembrando, que por meio dele, pode trabalhar o método de tradução-gramática para o ensino de uma língua estrangeira, lembrando que esta seria sua terceira língua.

Sobre aquisição de vocabulário, Harmer (1991) defende uma série de atividades para o ensino e a prática de vocabulário divididas em três seções: apresentação, técnicas de descoberta e prática. Para a apresentação, o autor recomenda o uso de objetos; imagens, ações e gestos; contraste (antônimos); enumeração, ou seja, listagem de itens de uma mesma categoria; explicação; e tradução. Quanto às técnicas de descoberta, o autor indica a combinação de palavras com imagens; elaboração de mapas semânticos; inferência de significado pelo contexto; uso de sufixos e prefixos e produção de textos orais e escritos com vocabulário específico. Quanto à prática, Harmer recomenda ações e gestos; exercícios de uso de vocábulos frequentemente confundidos; exercícios para colocar em ordem (de preferência, de importância etc).

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 19).

Estes parâmetros citados acima evidenciam que o fato da língua inglesa ser considerada uma língua universal, pode ser importante, e contribuir para a melhoria das relações entre pessoas de outras nações e culturas, possibilitando uma grande troca de experiências e conhecimentos.

É importante lembrar que o ensino de língua estrangeira é acessível à comunidade surda nas escolas bilíngues, dessa forma, o aluno tem a LIBRAS como L1 (língua materna), a L2 é a língua portuguesa e a língua estrangeira como L3.

A linguagem é transdisciplinar, ou seja, é considerada como um elo entre toda as disciplinas na área do ensino; a aprendizagem de língua estrangeira é um modo de ampliar novos horizontes culturais. Portanto, o ensino de língua estrangeira deve ser dado de forma simples e discursivo para que o aluno tenha habilidade para desenvolver o que foi estudado, podendo utilizar esse conhecimento em outros contextos. O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, nos informa que:

“...a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Portanto, a Língua Inglesa, assim como a Língua Portuguesa, é ensinada e aprendida somente em sua modalidade escrita. Somado a isso, o ensino da Língua Portuguesa, como está disposto no capítulo IV, artigo 15 deste mesmo decreto, é para o surdo sua segunda língua (L2), enquanto que a Língua Inglesa é para o surdo o aprendizado de uma terceira língua (L3). Isso significa que para o aluno surdo, usuário da Libras, o fato de aprender o português já se torna um desafio porque, na verdade, a sua língua materna, mesmo nascido num país de língua portuguesa, é a Língua de sinais (L1). (BRASIL, 2005)

Assim, entende-se que para o ensino da língua inglesa acontecer, é importante destacar que o professor deveria ter o conhecimento da LIBRAS ou da ASL, pois facilitaria o processo de ensino-aprendizagem.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Historicamente, os surdos eram excluídos dos ensinamentos; no passado, eles foram muito discriminados, pois os gregos os viam como animais, já que os pensamentos eram feitos através da oralização. Já em Roma, os surdos não podiam se casar ou ter nenhum tipo de sacramento, assim como receber os bens da família, pois eles não teriam a salvação e não iriam para o reino do Senhor após a morte.

Na Idade Moderna, o monge católico Pedro Ponce de León, fundou uma escola de surdos em Madrid para ensinar os filhos dos nobres a se comunicar e aprender a doutrina católica. Ele criou um alfabeto manual que auxiliava os surdos a

soletrar as palavras. Com os estudos iniciados por León, Juan Pablo Bonet desenvolveu mais maneiras de ensinar os surdos a ler e falar.

De acordo com Ampudia (2011), a incapacidade de ouvir, seja parcial ou total, é denominada surdez, que surge através de uma má formação do feto na gestação, na hora do parto, na infância ou em qualquer fase da vida e que pode ser provocada por doenças ou até mesmo por uma lesão no aparelho auditivo. Assim, é comum saber que a surdez na fase inicial da criança pode comprometer o seu desenvolvimento social e emocional. Sabendo disso, é necessário que a criança tenha um incentivo auditivo que pode ser estimulado pelos pais e profissionais que tenham preparo especializado com a surdez.

No âmbito educacional, esta deficiência está ligada à dificuldade que a criança enfrenta para compreender e aprender a se comunicar através da oralidade e da audição. Isso faz com que a escola deva tomar medidas educacionais cabíveis para tornar possível a comunicação e, com isso, promover a inclusão.

A partir da análise de dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010): constatamos que no Brasil cerca de 9,7 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva, representando 5,1% da população, e especialmente na Paraíba, um total de 181.762 mil pessoas. Mesmo com esse número alarmante de pessoas surdas, especialmente na cidade de Campina Grande-PB, apenas 500 indivíduos estudam na Escola Estadual de Áudio Comunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC).

Estima-se que devido às dificuldades financeiras e de instrução de algumas famílias, o número total de surdos nessa cidade seja maior do que apresentado na EDAC. Para estas, a Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) oferta curso de LIBRAS para comunidade ouvinte; familiares de surdos e demais interessados.

Com o passar do tempo, grandes avanços foram dados em relação à notoriedade e educação do aluno surdo. No dia 22 de dezembro de 2005 a disciplina Libras passou ser obrigatória na grade curricular nos cursos de formação de professores, segundo o Art. 3º do decreto nº 5.626.

Na cidade de Campina Grande a EDAC disponibiliza o ensino exclusivo para alunos surdos, na qual é ofertado o ensino básico que possibilita o encaminhamento para o ensino superior. Com uma proposta de desenvolvimento social, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Campina

Grande (UFCG) começaram a oferecer desde 2017, o curso de graduação presencial de Letras-Libras. Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande-PB, disponibiliza intérpretes desde sua inauguração em 2009, para auxiliar alunos surdos matriculados na instituição.

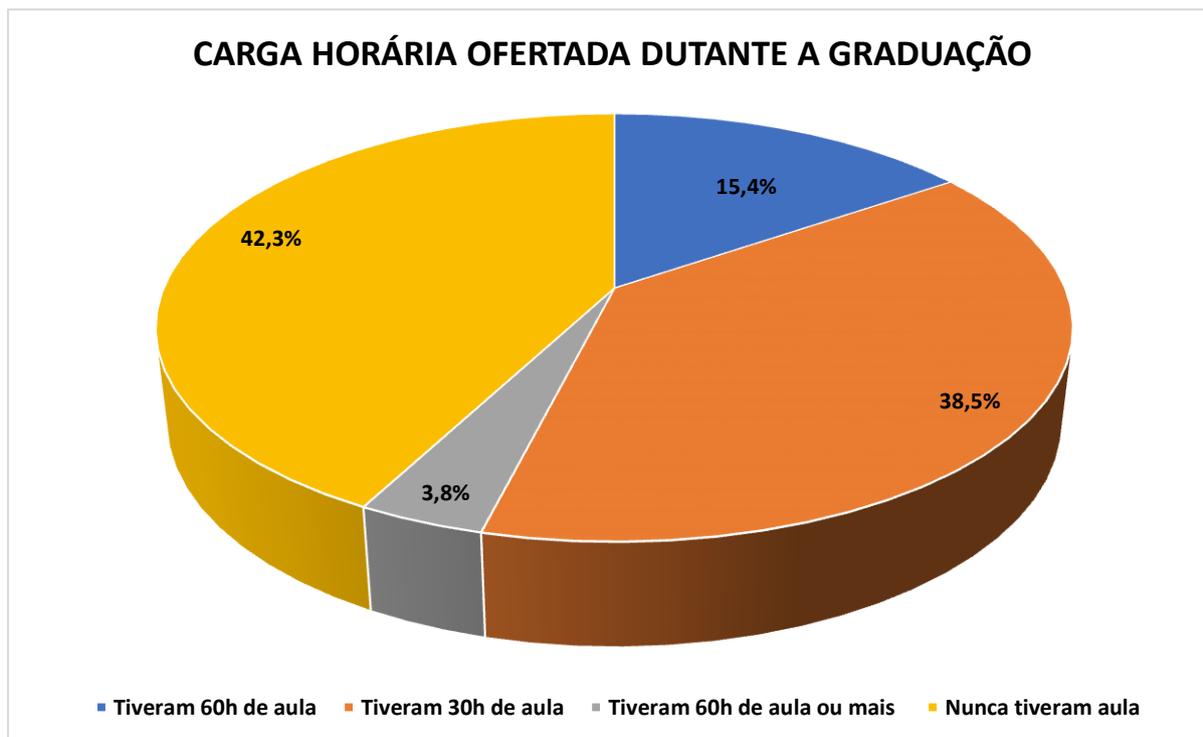
Lembrando que a EDAC oferece educação exclusiva para alunos surdos, e que as demais instituições de ensino citadas anteriormente oferecem educação inclusiva, foi realizada uma pesquisa junto a alunos de licenciatura de último período e professores formados, com o propósito de compreender as dificuldades que estes profissionais enfrentam ou preveem passar ao terem em suas salas de aula, alunos surdos, e saber o que poderia ser modificado ainda na universidade para que o professor possa se sentir apto a atender às necessidades deste público em especial.

Foi elaborado um questionário no *Google Forms* e aplicado entre a primeira e segunda semana de maio de 2019, contendo 10 (dez) questões, sendo 5 dissertativas e 5 objetivas, as quais foram respondidas por 25 (vinte e cinco) professores da cidade de Campina Grande – PB, formados em inglês ou espanhol e com as mais variadas experiências de sala de aula (graduandos de último período, graduados, mestres e doutores).

A princípio, os professores responderam uma breve enquete social através da qual foi possível observar que dos participantes, de faixa etária entre 22 a 45 anos de idade, cerca 73,1% estão atuando no magistério, os demais trabalham em áreas afins, como por exemplo, na área de turismo na qual também é possível ter contato com surdos.

Posteriormente, foi possível constatar um dado absurdo: questionamos aos participantes qual tinha sido a carga horária da disciplina de LIBRAS que eles tiveram durante a graduação, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Carga horária da disciplina de libras na licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Dos 25 participantes, 15,4% alegaram que tiveram 60h semestral. Esse dado é alarmante, pois desde no ano de 2005 é obrigado por lei ter a disciplina ofertada com essa carga horária. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), das instituições de ensino superior mencionadas anteriormente, a carga horária mínima exigida é de 60h e deve ser ofertada obrigatoriamente. Ainda, a Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015, do Ministério de Educação da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE), prevê também que a carga horária seja de 60h. Outra parte dos participantes, sendo 38,5%, contestaram que tiveram 30h de curso. Esse dado cedido pelo segundo maior grupo de nossa pesquisa é preocupante pois nota-se que os professores que fazem parte desse grupo, apenas tiveram 2h de aula por semana, o que nos passa uma sensação de descontinuidade, já que os encontros eram curtos e distantes um do outro. Já 3,8% dos participantes confirmaram que tiveram mais de 60h de aulas durante o semestre. Isso seria um avanço? Certamente, mas pode-se dizer que não é o suficiente, pois percebemos no decorrer da pesquisa a carga horária ofertada não é bastante para o mesmo se

sentir preparo para enfrentar uma sala de aula inclusiva. Por fim, absurdamente, 42,3% afirmaram que a disciplina não foi ofertada, nos levando a perceber que quase a metade dos participantes não teve sequer a disciplina de LIBRAS ofertada, indo contra ao que está previsto em lei, sobre a obrigatoriedade da disciplina.

É possível estabelecer relação entre os dados do gráfico e o período de formação dos participantes. Assim, podemos afirmar que muitos não tiveram a disciplina ofertada por descumprimento da lei. Já os formados após o ano de 2015, período em que o MEC se atentou ao cumprimento da lei, tiveram a possibilidade de cursar esta disciplina com no mínimo 60h.

Por outro lado, 100% dos participantes não se sentem capacitados para ministrar aulas para alunos surdos. Essa sensação é unânime, mesmo para os que tiveram a disciplina com mais de 60h. O efeito que isso traz para a sala de aula, aparentemente, é péssimo, pois sem o preparo feito previamente na universidade, o professor se sente um agente incapaz de educação na tentativa de interagir com um aluno surdo, além de que, como mencionado anteriormente, em muitos casos à disciplina se priva em ensinar técnicas de ensino que auxiliem os professores, tendo como foco apenas ensinar a L1 dos surdos.

Quando perguntados se os professores se sentiam preparados para ministrar aula com a presença de alunos surdos, foi possível perceber que um dos grandes obstáculos que são enfrentados pelos professores seria a falta de preparação na graduação, dificultando o processo de inclusão.

Figura 1 – Respostas do questionário pergunta 8

<p><i>“Não suficientemente. ”</i> (Participante 8)</p> <p><i>“De maneira alguma. ”</i> (Participante 4)</p> <p><i>“Infelizmente só pude desenvolver noções básicas. ”</i> (Participante 3)</p>
--

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

É possível perceber que o participante 3 afirma que mesmo tendo a carga horária de 60h, ele só teve como recurso noções básicas para interagir com o aluno surdo. É sensato refletir que se este profissional tivesse uma carga horária e uma preparação considerável durante a licenciatura, adicionado a um curso de extensão de LIBRAS com parceira da ASCG, ou ainda disciplinas obrigatórias nos cursos de

pós-graduação, talvez a relação entre professor e aluno não se reduzisse apenas a cumprimentos e uma interação mínima.

Entendemos que a realidade em que os professores se encontram vai de encontro aos estudos e às leis, uma vez que todos os entrevistados afirmam que de acordo com o componente curricular que foi ofertado na licenciatura, não é suficiente para ser aplicado na vida profissional. De uma forma geral, os professores sabem que devem aceitar as diferenças, que devem trabalhar por uma escola inclusiva, na qual todos os tipos de carências devem ser supridos, porém, não é ensinado como podemos fazer isso. Neste sentido Fernandes (2007) ressalta que a formação de professores também é um dos inúmeros fatores que constituem o problema da exclusão presente nas escolas.

Em outra pergunta do questionário foi questionado se o professor já teve oportunidade de ter um aluno surdo em sua sala de aula, como se deu a interação e quais foram as dificuldades enfrentadas por eles. A maioria não teve essa oportunidade, porém os que tiveram revelaram o seguinte:

Figura 1 – Respostas do questionário pergunta 9 (Participante 4)

“Sim, a interação era pouca, mas felizmente ela tinha uma intérprete que me ajudava muito e a aluna era excelente.”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Figura 2 – Respostas do questionário pergunta 9 (Participante 10)

“Sim. Temos intérpretes na instituição que medeia as nossas interações, o que é muito importante para nossa interação. As maiores dificuldades são o trabalho com estruturas linguísticas e a elaboração das avaliações adequadas.”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Figura 3 – Respostas do questionário pergunta 9 (Participante 9)

“Sim. Tivemos uma intérprete nas turmas com alunos surdos, mas tive muita dificuldade na hora de trabalhar as atividades auditivas e de interpretação textual por ser língua estrangeira, me sentia constrangida e impotente muitas vezes durante a aula, por não saber explicar o conteúdo aos alunos”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Figura 4 – Respostas do questionário pergunta 9 (Participante 15)

“Sim. Tivemos uma intérprete nas turmas com alunos surdos, mas tive muita dificuldade na hora de trabalhar as atividades auditivas e de interpretação textual por ser língua estrangeira, me sentia constrangida e impotente muitas vezes durante a aula, por não saber explicar o conteúdo aos alunos”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

De acordo com os entrevistados, o pouco contato que se teve, com exceção do participante 25, foi feito através de um intérprete que foi disponibilizado pela a instituição de ensino e/ou contratado pelos pais do aluno surdo que só encontram esse tipo de assistência gratuita no IFPB. Estes dados revelam a importância de do intérprete de LIBRAS em relação à inclusão dos surdos. Já o participante 25, não teve auxílio de intérprete:

Figura 5 – Respostas do questionário pergunta 9 (Participante 25)

“Sim. Eu não sabia como me comunicar com ela...não havia interação. Mesmo sabendo que ela fazia leitura labial, muitas vezes eu me pegava de costas para ela, então sabia que com certeza ela tinha muitas dificuldades e eu me sentia incapaz e incompetente para àquela situação. ”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Para o participante 25, percebemos o quanto é importante para o professor ser capacitado para estar inserido em uma sala de aula inclusiva, mesmo quando tenha o auxílio do intérprete, pois tendo um conhecimento não só da LIBRAS, mas da comunidade surda no geral fará com que o professor saiba como se comportar diante os alunos surdos e desenvolver métodos de ensino que incluam o ensino aprendizado do surdo também.

Em outro momento, foi perguntado como seria possível potencializar a capacitação dos professores de língua estrangeira para o contato com alunos surdos, a respostas foram bastante incentivadoras, pois todos concordam que algumas coisas devem mudar, como por exemplo, ofertar a disciplina de LIBRAS para todos os cursos superiores, aumentar a carga horária da disciplina de LIBRAS ou até ser ofertado um curso contextualizado levado para as vivências de sala de aula, como é possível perceber nas respostas dos participantes 6, 9, 12 e 25:

Figura 6 – Respostas do questionário pergunta 10 (Participante 3)

“Através de maior parceria entre escolas, universidade e instituições responsáveis por trabalhar com a comunidade surda, pois somente com o contato e a inclusão dos surdos juntos aos ouvintes pode-se criar um ambiente ótimo e propício a maior inclusão e aprendizagem efetiva de Libras pela comunidade ouvinte. ”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Figura 7 – Respostas do questionário pergunta 10 (Participante 25)

“Tornar a disciplina obrigatória não SÓ na licenciatura, mas também na própria escola. Ser obrigatório cursos de reciclagem, etc.”

Fonte: Questionário elaborado pelo autor desta pesquisa

Figura 8 – Respostas do questionário pergunta 10 (Participante 12)

“Acredito que todos os professores, independentemente de serem de língua estrangeira ou não, devem saber usar a língua de sinais. Na verdade, todos os profissionais devem ter esta habilidade, considerando que os surdos são uma realidade e fazem parte do nosso meio social. Não saber usar a língua de sinais é uma maneira de excluir os indivíduos surdos a partir do momento que não conseguimos comunicarmo-nos com eles nos mais diversos contextos. ”

Fonte: Questionário elaborado pela autora desta pesquisa

Figura 9 – Respostas do questionário pergunta 10 (Participante 6)

“A cadeira de LIBRAS poderia ser melhor estruturada, pois o professor dava conteúdos aleatórios em todas as aulas. ”

Fonte: Questionário elaborado pelo autor desta pesquisa

Figura 10 – Respostas do questionário pergunta 10 (Participante 9)

“Deveria ser ofertado mais cursos de capacitação para professores e funcionários da educação e campanhas de conscientização. O profissional da educação deveria tbm levar a sério o aluno surdo e procurar meios para contribuir no ensino aprendizagem dos alunos surdos. ”

Fonte: Questionário elaborado pelo autor desta pesquisa

De acordo com o posicionamento dos participantes, uma forma de preparar o professor seria a capacitação, procurando sempre a inclusão, tornando a disciplina

obrigatória não somente em cursos de licenciatura, pois os surdos fazem parte da nossa convivência, não sabendo dominar a LIBRAS, seria uma forma de excluí-lo.

Perante as análises realizadas, percebe-se que a inclusão escolar está ligada a um progresso em vários pontos para que possa acompanhar o processo evolutivo da educação. Ou seja, para trabalharmos com a educação inclusiva, é necessário ir mais adiante do que é supostamente oferecido e que as leis sejam cumpridas, ou seja; que oferecer uma escola inclusiva com ensino de qualidade respeitando todas as limitações dos alunos, ter profissionais que tenha pelo menos noções básicas da LIBRAS, ter um intérprete educacional presente na escola etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta pesquisa foi possível perceber que o ensino para alunos surdos em escolas privadas e públicas depende muito da formação inicial do professor, que deve ter o conhecimento sobre as necessidades desses indivíduos, proporcionando meios para desenvolver o processo de aprendizagem a esse público específico.

Dessa forma, foi observado que é importante que se ofereça uma formação e capacitação mais extensa para os professores durante a graduação ou de forma contínua e obrigatória, chegando à especialização e ao mestrado, por exemplo.

Acreditamos também que é necessário a contribuição da escola, no sentido de oferecer apoio pedagógico, acessibilidade e recursos didáticos, para auxiliar o professor no desenvolvimento das suas práticas de ensino, tornando mais eficaz a aprendizagem desse aluno.

Podemos destacar também que os professores que vivenciam o contato com o surdo em sala de aula, conscientes que não tiveram uma formação exitosa e conhecimento suficiente para lidar com aquele tipo de comunicação, eles terminam tendo que improvisar estratégias; procuram ler sobre o contexto do surdo na escola, conversam com intérpretes (quando se tem) para tentar uma melhor forma de ensinar esses alunos sem excluí-los e buscam traçar estratégias ao máximo para que aconteça a aprendizagem.

O que acontece é que o ensino da LIBRAS na universidade acontece com carga horária variada, porém, ainda existe outra deficiência da disciplina, no sentido de ensinar como o professor deve se portar diante da presença de um aluno surdo

em sala de aula, no sentido de saber que cuidados ele deve ter, como por exemplo, não dar as costas a um surdo ex ouvinte, que consegue fazer leitura labial. São fatores simples, mas que podem fazer toda uma diferença no suporte que deve ser ofertado ao surdo em sala de aula.

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 1987), para que ocorra a aprendizagem de alunos surdos matriculados em escolas privadas ou públicas, no Ensino Fundamental ou Médio, é necessário a presença do intérprete de LIBRAS, uma vez que é um direito garantido por lei. A falta desses profissionais qualificados impossibilita que a lei seja cumprida, dificultando a concretização da educação bilíngue nas escolas inclusivas.

Com relação aos professores de língua inglesa, compreendemos o quanto é importante o professor saber não apenas a língua inglesa e portuguesa, mas também conheça a LIBRAS e/ou a ASL, pois o professor que faz o concurso para professor do Estado da Paraíba, por exemplo, pode ser destinado a trabalhar na EDAC, já que não existe concurso específico para ensinar nessa instituição.

Conforme os dados analisados nesta pesquisa e pela vivência como professora em formação, é possível sugerir que haja um aumento na carga horária da disciplina LIBRAS ofertada nos cursos de licenciatura, pois entendemos que um semestre não é suficiente para que o graduando obtenha os conhecimentos necessários para interagir e saber se portar diante de alunos surdos. Seria interessante que a disciplina de LIBRAS fosse ofertada também nas escolas de ensino regular, tornando-a tão importante quanto as demais.

Sobre o contexto de formação de professores de LE, nos fez refletir o quanto precisa mudar, pois mesmo após ao cumprimento da Lei Federal que torna obrigatório o ensino de LIBRAS no curso formador de professores, os professores se sentem despreparados. Inclusive, é sugerido por todos os entrevistados que tenha uma reformulação no quesito da carga horária ofertada, já que todos dizem que é insuficiente. Com isso, nos leva a refletir também as dificuldades que os professores enfrentam em ter um aluno surdo pois por mais que eles queiram tornar a escola inclusiva, infelizmente não há preparo e nem apoio para que a inclusão aconteça. Porém, os professores oferecem alternativas para solução da maioria dos problemas, como; oferecer curso de LIBRAS durante o ensino básico, aumentar a carga horária da disciplina e tê-la presente em todo semestre em todos os cursos de ensino superior.

É possível concluir ainda, que esta realidade negativa da educação brasileira, acontece em diversas instituições, sejam elas públicas ou privadas. É importante destacar que a falta de infraestrutura para a acessibilidade, falta de material didático especializados, falta de suporte dos gestores das escolas e a falta de intérprete dificultam ainda mais o aprendizado dos alunos surdos.

Finalizamos nosso trabalho com o intuito de promover novas discussões sobre a formação do professor para uma educação inclusiva com alunos surdos, assim como, incentivar novas pesquisas e projetos para beneficiar essa área de atuação ainda pouco contemplada.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência auditiva?** Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>>. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. **Decreto Federal n 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

_____. LDB. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira.** 5ª a 8ª séries / 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasil 1996 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>>. Acesso em: 31/05/2019.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

EIZIRIK, Mariza Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39.

FERNANDES, E. **A função do intérprete na escolarização do surdo.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INES, 2., 2003, Rio de Janeiro. Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** Porto Alegre: Ibpex, 2006.

_____. **Educação de surdos.** Curitiba: 2. ed. Ibpex, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 51ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOLDFELD, Maria. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2ªed. São Paulo: Plexus, 2002.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** London & New York: Longman, 1991.

IBGE. **Censo 2010: escolaridade e rendimento**. Brasil, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2125&view=noticia>>. Acessado em: 31/05/2019.

LACERDA, C. B. F de.; SANTOS, L. F dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos Ceds**, vol. 19, n 46. Campina, 1998.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do nível superior e formação continuada. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 07/06/2019.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES, F. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

MOURA, M. C. A Fonoaudiologia e a surdez. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

PARÁIBA. **Paraíba tem mais de 180 mil pessoas com deficiência auditiva**. Campina Grande, 06/11/2017. Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/paraiba-tem-mais-de-180-mil-pessoas-com-deficiencia-auditiva.html>. Acessado em: 15/04/2019.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. (Org.) **Atividade Física Adaptada 2**. Ed. Barueri, SP: Ed. Manole, 2008, p.1-27.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1998.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Módulo II Teórico. São Paulo, UNESP, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma linguagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora. Schwarcz Ltda. São Paulo, 1989.

SANTANA. Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo, Plexus, 2007.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de. **Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil**. Revista História do Ensino de Línguas no Brasil, Brasília, ano 4,v. 1, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13>. Acessado em: 25/06/2019

APÊNDICE**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
LICENCIATURA EM LINGUA INGLESA**

Na construção do TCC da Graduação em Letras Inglês, elaboramos este questionário que é informativo e no qual o pesquisador preservará a identidade dos participantes. O questionário tem por finalidade identificar o perfil dos colaboradores para atendermos aos objetivos da pesquisa sob a orientação do Prof. Ms. Júlio César Viana.

Agradecemos desde já sua colaboração.

QUESTIONÁRIO I

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Idade: _____

3. Titulação: _____

4. Está atuando no Magistério?

() Sim

() Não

5. Qual a carga horária da disciplina de LIBRAS que você teve durante a graduação?

() A disciplina não foi

() 60h

ofertada

() + 60h

() 30h

6. Você acredita que foi suficiente?

() Sim

() Não

7. A disciplina era obrigatória?

() Sim

() Não

8. Você como professor graduado, se sente capacitado para ministrar aulas para alunos surdos?

9. Já teve oportunidade de ter aluno surdo? Como se deu a interação? Quais as dificuldades?

10. Na sua opinião, como seria possível potencializar a capacitação dos professores de língua estrangeira para o contato com alunos surdos?

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu sabedoria, paciência e persistência para chegar aqui e realizar um sonho; concluir minha graduação e fazer um trabalho voltado para inclusão.

Ao meu pai Ademir, que sempre com muito esforço proveu uma educação de qualidade. À minha mãe Maria Odete, que abriu mão de tudo para cuidar exclusivamente de mim e da minha irmã, e que junto ao meu pai se dedicaram a educação que tivemos e temos até hoje, nos preparando para o mundo. Serei eternamente grata, pois sem eles não chegaria aqui.

À minha irmã Amanda, que sempre me apoiou vivenciando juntas essa conclusão de curso, pelo carinho e descontração nos momentos de estresse.

À minha filha de quatro patas Armênia, que foi uma companheira nas noites que passei em claro escrevendo o trabalho; ela estava esquentando meus pés.

À minha família inteira e, em especial, ao meu tio Saulo, pois deixou um legado para toda família e junto com minha tia Ademilda nunca faltou incentivo para estudar, pois “o estudo e conhecimento são as únicas coisas que temos que ninguém pode nos tirar”.

Ao meu namorado Gilles, meu grande amor, exemplo de profissional, que vem me apoiando desde o dia em que nos tornamos amigos, que sempre segurou na minha mão e insistiu para que eu não desistisse, e que mesmo distante se faz tão presente.

Aos meus amigos e à família de Gilles, que sempre me apoiaram e incentivaram para que finalmente esse dia chegasse.

Aos professores que conheci e tive oportunidade de aprender sempre, em especial Valécio Irineu, o gênio da literatura, Marília Cacho, minha referência de tradução, Lissandro Farias, que foi colega de curso e que depois se tornou uns dos melhores professores que tive na graduação e no Yázigi, que apoiou e participou deste trabalho como professor da disciplina de Pesquisa Aplicada. Com ele aprendi que podemos sempre realizar nossos

sonhos por mais que pareçam impossíveis e a Karyne Soares, um grande exemplo de humildade e muita sabedoria, que sempre deixou transparecer o amor que tem pela profissão e que é fonte de inspiração para todos alunos, inclusive para mim.

Ao meu coorientador Nehemias, que me ajudou bastante no processo de escrita que deu contribuições tão significativas em nosso trabalho.

Ao meu orientador Júlio César, que é um presente de Deus. Deus o enviou para ser meu irmão de EJC em 2010, que agora tive a honra de escrever este trabalho. Agradeço imensamente a dedicação e o comprometimento durante o desenvolvimento do trabalho, sua calma e leveza muitas vezes foi o que bastou para me colocar nos eixos.

Às professoras Karyne Soares e Maria Aparecida, por aceitarem prontamente participar da banca examinadora.

A todos, muito muitíssimo obrigada, pois sem o incentivo e a credibilidade em mim, eu jamais teria chegado até aqui. Muito obrigada!